

T. C.

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİNDE EĞİTİM GÖREN AHISKALI TÜRK ÖĞRENCİLERİN TÜRKİYE TÜRKÇESİ KONUŞMA KAYGISI ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Sevinç KARA

BURSA

2022



T. C.

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİNDE EĞİTİM GÖREN AHISKALI TÜRK ÖĞRENCİLERİN TÜRKİYE TÜRKÇESİ KONUŞMA KAYGISI ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Sevinç KARA

Tez Danışmanı

Doç. Dr. Minara ALİYEVA ÇINAR

BURSA

2022

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim.

Sevinç KARA

22 /03 / 2022





EĞİTİM BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS/DOKTORA İNTİHAL BENZERLİK RAPORU

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA

Tarih: 22/03 /2022

Tez Başlığı / Konusu: Bursa Uludağ Üniversitesinde Eğitim Gören Ahıskalı Türk Öğrencilerin Türkiye Türkçesi Konuşma Kaygısı Üzerine Bir Araştırma

Yukarıda başlığı gösterilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam sayfalık kısmına ilişkin, 22 /03 /2022 tarihinde şahsım tarafından *Turnitin* adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan özgünlük raporuna göre, tezimin benzerlik oranı %14'tür.

Uygulanan filtrelemeler:
1- Kaynakça hariç
2- Alıntılar hariç/dâhil
3- 5 kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Çalışması Özgünlük Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve bu Uygulama Esasları'nda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Tarih ve İmza

Adı Soyadı:	Sevinç KARA
Öğrenci No:	801873032
Anabilim Dalı:	Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi
Programı:	Yabancı Dil Olarak Türkçe Eğitimi
Statüsü:	☒ Y.Lisans ☐ Doktora

Danışman

Doç. Dr. Minara ALİYEVA ÇINAR

YÖNERGEYE UYGUNLUK ONAYI

"Bursa Uludağ Üniversitesinde Eğitim Gören Ahıskalı Türk Öğrencilerin Türkiye Türkçesi Konuşma Kaygısı Üzerine Bir Araştırma" adlı Yüksek Lisans tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanmıştır.

Tezi Hazırlayan	Danışman
Sevinç KARA	Doç. Dr. Minara ALİYEVA ÇINAR

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölüm Başkanı

Prof. Dr. Gökhan ARI

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalında 801873032 numara ile kayıtlı Sevinç KARA'nın hazırladığı "Bursa Uludağ Üniversitesinde Eğitim Gören Ahıskalı Türk Öğrencilerin Türkiye Türkçesi Konuşma Kaygısı Üzerine Bir Araştırma" konulu Yüksek Lisans çalışması ile ilgili tez savunma sınavı, 21/02/2022 günü 11:00-12:00 saatleri arasında yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin/çalışmasının **başarılı/başarısız** olduğuna **oybirliğiyle/oyçokluğulya** karar verilmiştir.

Üye (Tez Danışmanı ve Sınav Komisyonu Başkanı)

Bursa Uludağ Üniversitesi

Doç. Dr. Minara ALİYEVA ÇINAR

Üye

Doç. Dr. Mustafa ULUOCAK

Bursa Uludağ Üniversitesi

Üye

Dr. Öğr. Üyesi Mustafa DİNÇ

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Ön Söz

Yabancılara Türkçe öğretimi alanında araştırma yaparak üzerinde çalıştığım tezimi bitirmiş bulunmaktayım. Bu çalışma, benim için hem yabancılara Türkçe öğretimi alanında hem de Ahıskalı Türklerin üzerine yapılmış bir araştırma olması açısından onur vericidir.

Tez çalışmalarım sürecinde her zaman beni destekleyen, bilgi ve görüşleriyle bu yolculukta bana ışık tutan değerli danışman hocam Doç. Dr. Minara ALİYEVA ÇINAR'a içten teşekkürlerimi sunuyorum. Yine bu süreçte araştırmanın verilerinin toplanılmasında yardımcı olan Bursa Uludağ Üniversitesi Ahıska Sanat ve Kültür Topluluğu üyeleri ve topluluk başkanlarına, çalışmaya katkı sağlayan Ahıskalı Türk öğrencilerine, araştırmada ölçeğinden istifade ettiğim değerli bilim uzmanı Merve SUROĞLU SOFU'ya teşekkürü borç bilirim.

Hayatımın her anında yanımda olan anneme ve her zaman yardımını esirgemeyen yakın arkadaşlarım ve sevdiklerime sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Sevinç KARA

Özet

Yazar : Sevinç KARA

Üniversite : Bursa Uludağ Üniversitesi

Anabilim Dalı : Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi

Bilim Dalı : Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi

Tezin Niteliği : Yüksek Lisans Tezi

Sayfa Sayısı : xvi+103

Mezuniyet Tarihi :

Tez : Bursa Uludağ Üniversitesinde Eğitim Gören Ahıskalı Türk Öğrencilerin Türkiye Türkçesi Konuşma Kaygısı Üzerine Bir Araştırma

Tez Danışmanı : Doç. Dr. Minara ALİYEVA ÇINAR

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİNDE EĞİTİM GÖREN AHISKALI TÜRK ÖĞRENCİLERİN TÜRKİYE TÜRKÇESİ KONUŞMA KAYGISI ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

Bu araştırma, Ahıskalı Türk öğrencilerin Türkiye Türkçesi konuşma kaygıları yaşayıp yaşamadıklarını tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Konuşma kaygısı taşıyan ve taşımayan öğrencileri belirleyip "Konuşma Kaygısı Ölçeği" ile verileri toplamak ve bunlara istinaden kaygı giderici önerileri ortaya koymak, Ahıskalı Türklerin Türkçe öğretimine katkı sağlaması bakımından önem taşımaktadır.

Bu araştırmada, Bursa Uludağ Üniversitesinde eğitim gören Ahıskalı Türk öğrencilerin konuşma esnasında yaşadıkları endişe, korku, telaş üzerine çalışılmıştır. Kişisel form ve Konuşma Kaygısı Ölçeği (KKÖ) kullanılarak öğrencilerin eğitim görmekte oldukları bölüm

ve fakülteler tespit edilmiş, KKÖ'ne verilen yanıtlar öğrencilerin kaygı düzeylerini ölçme doğrultusunda kullanılmıştır.

Bu araştırmada veriler Bursa Uludağ Üniversitesinin Eğitim Fakültesi, Mühendislik Fakültesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Mimarlık Fakültesi, İlahiyat Fakültesi ve İşletme Fakültesinde öğrenim gören 99 öğrenciyle anket uygulaması neticesinde elde edilmiştir.

Katılımcılardan alınan yanıtlar doğrultusunda verilerin incelenmesi SPSS'in 21.0 programı ile yapılmıştır. Kişisel bilgilerde yüzde ve frekans, likert tipi maddelerde ise aritmetik ortalama ve standart sapma teknikleri kullanılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, Konuşma, Konuşma kaygısı, Ahıskalı Türkler.

Abstract

Author : Sevinç KARA

University : Bursa Uludag University

Field : Teaching Turkish Language to Foreign Students

Branch : Teaching Turkish as Foreign Language

Degree Awarded : Master

Page Number : xvi+103

Degree Date :

Thesis : A Study on the Speech Anxıety of Ahıskalı Turkısh Students Studyıng at Bursa Uludağ Unıversıty

Supervisor : Doç. Dr. Minara ALİYEVA ÇINAR

A STUDY ON THE SPEECH ANXIETY OF AHISKALI TURKISH STUDENTS STUDYING AT BURSA ULUDAĞ UNIVERSITY

This aim of this research is to find out if there is speaking anxiety among the Ahıska Turkish students when speaking in Turkish language. This research is based on a questionnaire scale ‘Speaking Anxiety Scale’ by which it is determined which students have speaking anxiety and which don’t have the speaking anxiety. The results of this research is the feedback gathered from the questionnaire research. Besides this, this research has importance because it includes suggestions regarding decreasing the speaking anxiety among Ahiskali Turkish students.

This study encompases the Ahiska Turks that study at the Bursa Uludag University that and experienced speaking anxiety and who have experienced worry, fear and stress while speking in Turkish

The study is based upon the Personal Information form and the Speaking Anxiety Scale. The information and results that we gathered from the Personal Information Form we have the info about the students such as at which faculty they are studying. The results gathered from the second form we get the result of the students that have experienced speaking anxiety.

This questionnaire was implemented to 99 students that are studying at the Education Faculty, Faculty of Health Sciences, Faculty of Theology and Faculty of Business administartion. From the results of this questionnaire a general evaluation was made.

The results of the questionnnaire done by the students was analyzed with the SPSS program with the version 21.0. Percentage and frequency were used for personal information, and arithmetic mean and standard deviation techniques were used for Likert type items.

Keywords*:* Teaching Turkish as a foreign language, Speaking, Speaking anxiety, Ahıska Turks

İÇİNDEKİLER

Tablolar Listesi

Şekiller Listesi



Kısaltmalar Listesi

TDK	: Türk Dil Kurumu
TİKA	: Türkiye İşbirliği ve Kalkınma İdaresi Başkanlığı
TÖMER	: Türkçe Öğretim Merkezi
TYS	: Türkçe Yeterlilik Sınavı
YDTÖ	: Yabancı Dil olarak Türkçe Öğretimi
YTB	: Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluğu
Akt.	: aktaran
Bk.	: bakınız
vs.	: vesaire
vb.	: ve başkası, ve başkaları, ve benzeri
KKÖ	: Konuşma Kaygısı Ölçeği
KBF	: Kişisel Bilgi Formu
DAOÖÇM	: Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Metni
GSSC	: Gürcistan Sovyet Sosyalist Cumhuriyeti
SSCB	: Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği
Ed.	: Editör
Ort.	: Ortalama
ss.	: sayfa
YDTÖ	: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi
YEE	: Yunus Emre Enstitüsü

1. BÖLÜM

GİRİŞ

"Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan doğal bir vasıta, kendine has kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış gizli anlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş toplumsal bir kuruluştur" (Ergin, 2009).

Dil, sadece iletişim aracı değildir, aynı zamanda aktarım aracıdır. Eski yıllarda olduğu gibi günümüzde de insanlar diğer milletlerle iletişim kurmak için dil öğrenme gereksinimi duymaktadırlar. Tarihe bakıldığında başta göç, ticaret ve evlilik gibi farklı nedenlerden dolayı diller etkilenmiş ve dillerin arasında kelime alışverişi yapılmıştır. Günümüzde ise ticaret ve evlilik dışında eğitim, sağlık, ekonomi gibi birçok alanda dil öğrenimi önem arz etmektedir.

Bilindiği gibi tüm dillerin dönemsel gelişim aşamaları vardır. Türkçe de benzer dönemsel gelişimlerden geçmiş büyük bir tarihe sahiptir. Türkçe, Osmanlı Döneminde fethedilen tüm devletlerin ortak dili haline gelmiştir. Siyasi açıdan bakıldığında yabancı devletlerin topraklarını alan Osmanlı Devleti; bu topraklarda yaşayan halka Türk dilini ve kültürünü öğretmiş, aynı zamanda bu milletlere ait ünlü eserleri Türk diline çevirmiştir. Osmanlılar böylece fethettikleri coğrafyalarda kültürlerarası arası köprüler kurmuşlardır..

Türkçe, günümüzde dünya dilleri arasında tüm lehçeleriyle beraber en çok kullanılan dil olarak beşinci sıradadır (Kirazlı & Ateş, 2016: 3290). Bunun yanında Türkçeye olan ilginin her geçen gün arttığı görülmektedir. Bu ilginin artmasında özellikle Cumhuriyet Döneminde Türkçe alanında yapılan çalışmalar önem taşır. Keza Türk Dil Kurumunun, üniversitelerde Türk dili kürsülerinin kurulması, Türkiye'ye gelen yabancıların üniversitelerin bünyesinde kurulan Türkçe Öğretim Merkezi (TÖMER) birimlerinde öğrenim görmeleri ve yurt dışında Türkiye İşbirliği ve Kalkınma İdaresi Başkanlığı (TİKA), Yunus Emre Enstitüsü (YEE) ve Maarif Vakfına bağlı okulların faaliyete başlaması Türk dilinin gelişiminde ve öğretiminde önem arz etmektedir. Görüldüğü gibi çok sayıda öğrencinin lisans, yüksek lisans ve doktora eğitimlerini tamamlamak üzere Türk üniversitelerini tercih ettikleri görülmektedir. Akademik

eğitim için Türkiye'yi tercih eden öğrenciler üniversitelerin TÖMER'lerinde Türkçeyi öğrenmektedirler. Yurt dışında YEE ve TİKA gibi kurumları bu görevi üstlenmektedir. Bunun yanı sıra yurt dışında üniversitelerde Türk Dili ve Edebiyatı bölümünün faaliyet göstermesi Türk dilini yurt dışında da etkili kılmaktadır.

Bu araştırmada, Bursa Uludağ Üniversitesinde eğitim gören ve yurtdışında eğitimlerini tamamlayan Ahıskalı Türk öğrenciler yer almaktadır. Bu öğrencilerin, Ahıska ağızının Anadolu ağızlarının bir parçası olduğu göz önünde bulundurulduğunda, Türkçe konuşurken neden zorlandıklarını ve ne denli konuşma kaygısı yaşadıklarını incelemek hedeflenmiştir. Araştırmanın temel konusu konuşma kaygısı olup bireyde meydana gelen kaygının nasıl geliştiğini belirlemek ve bu kaygıya çözüm önerilerinde bulunmaktır.

Dil öğrenimi konuşma, okuma, dinleme ve yazma olmak üzere dört temel dil beceri üzerinde gerçekleşmektedir. Konuşma becerisi, bir bireyin dili ne kadar bildiğini gösteren önemli göstergelerden biridir.

Konuşma becerisinin yabancı dil öğreniminde olduğu gibi ana dil ediniminde de önemli olduğu söylenebilir. Konuşma yeteneği doğuştan gelen bir yetenek olarak ifade edilebilir. Okulda verilen dil eğitimi konuşma kazanımları, bir bireyin akıcı bir şekilde konuşabilmesi için ehemmiyet taşır. Bu doğrultuda Özbay (2005: 121), okulda verilen konuşma eğitimi ile konuşma becerisi kazandırmanın genel amacının; dilin kurallarına uygun düşecek şekilde öğrenicinin duygularını, düşüncelerini ve isteklerini etkili bir şekilde anlatabilme yeteneğini kazandırma olduğunu bildirmektedir.

Bilindiği üzere konuşma becerisi, günlük yaşamımızda yoğun olarak kullandığımız becerilerimizden biridir. Bu nedenle konuşma, insanları birbirleri ile iletişime geçiren, diğer canlılardan ayıran dil özelliklerini taşımakta olan dil becerilerden biridir. Konuşmaya fizyolojik açıdan baktığımızda; konuşmanın "*dil, nefes, damak, diş, ses teli, dudak, gırtlak ve ağız gibi organlar*" yardımı ile gerçekleştiği görülmektedir. Ancak sadece bu organlara sahip

olmak konuşma eylemini gerçekleştirmek için yeterli değildir. Konuşma becerisi dil aracılığıyla düşünceleri dış dünyaya aktarmak suretiyle oluşmaktadır (Gedizli, 2006: 15).

Bireylerin kendi arasındaki iletişimi büyük oranda konuşma eylemiyle gerçekleşmekte, bu eylemin insanların duygusal ve mantıksal ilişkilerini sürdürebilmesi için en fazla önem verilmesi gereken dil becerisi olduğu ifade edilmektedir (Aktaş, 2003; Gündüz, 2003).

İletişim kurma ve konuşma gereksinimi yurt dışında büyüyen Ahıskalı Türklerin sürgün edildikleri ülkelerin dillerini öğrenmelerini gerekli kılmıştır.. Ahıskalı Türkler sadece dil öğrenmekle kalmamış, yaşadıkları bölgelerde meslek edinmiş ve bu bölgelerin dilleri üzerinden iletişimlerini sürdürmüşlerdir.

Bir bireyin öğrenilen yabancı dili ana dili seviyesinde olmasa da iletişim ihtiyaçlarını karşılayabilecek yeterlilikte olabilmektedir. Ahıskalı Türklerin de ilk zamanlarda kendini ifade edebilecek kadar dil öğrenebildikleri tespit edilmiştir. Ancak bulundukları devlette hâkim olan dil koşulları arasında büyüyen Ahıskalı çocukların, benimsenmiş dili ana dili seviyesinde edinimi gerçekleşmiştir. Bu durum, çocukların o bölgede daha etkili bir iletişim kurmasını kolaylaştırmıştır. Bulundukları bölgelerde eğitimini alarak üniversite okumak için Türkiye'ye gelen ve ana dili Türkçe olan Ahıskalı Türk öğrencilerin Türkiye'de eğitim alırken bazı konularda zorlandıkları görülmektedir. Bu konulardan biri de Türkiye Türkçesini yeterli seviyede konuşamamaları ve kendilerini ifade edememeleridir.

Ahıskalı Türk öğrenciler, Türkiye Türkçesini konuşurken tedirginlik duymaktadır. Bu kaygının nedenlerinden biri de yurt dışında farklı bir dilde eğitimlerini tamamlamalarıdır. Bu nedeni göz önünde bulundurduğumuz takdirde öğrencilerin konuşma esnasında kaygı ve endişe duymaları olasıdır. Dolayısıyla Yabancı Dil olarak Türkçe Öğretiminde (YDTÖ) sıklıkla önümüze çıkan problemlerden biri de konuşma kaygısı olduğu görülmektedir. Çünkü kaygı, insanların kendi isteklerinin gerçekleşmemesine karşı duydukları bir tedirginlik halidir. Bu sebepten dolayı konuşma becerisinin ilerlemesi ve bireyin serbest konuşabilmesi için kaygılarını aşması gerekmektedir.

Türk Dil Kurumu (TDK, 2022) kaygı sözcüğünü "*üzüntü, endişe duyulan düşünce ve tasa*" olarak açıklamaktadır. Kaygılar kendi içinde türü bakımından hafif kaygılar, endişeden doğan kaygılar olarak ayrım göstermektedir. Endişe ve korkudan dolayı oluşan kaygıların ileride çeşitli hastalıklara yol açtığı bilinmektedir. Hafif kaygılar, günlük hayatı etkilerken bir yandan da iletişim yeteneğini kısıtlayarak bireyin insanlardan uzaklaşmasına ve iletişim kaygısını yaşamasına neden olmaktadır. Hafif kaygıların arasında konuşma kaygısı, iletişim kaygısı ve yabancı dil öğrenme kaygısı yer almaktadır. Kaygı, araştırmacıların ve psikologların yıllarca inceledikleri ve sürekli üzerinde durdukları bir konu olmuştur. Konuşma kaygısının aslında bir fobi karakterini taşıdığını söylemek mümkündür (Spielberg, 1966: 3-20).

Konuşma kaygısı, iletişim kaygısı çerçevesinde incelendiğinde bireyin konuşma esnasında yaşadığı sıkıntı, endişe ve korkuyu görmek mümkündür. Bu durum, konuşma kaygısı yaşayan bireylerin kendilerini eksik hissetmelerine ortam hazırlamakta hatta onlardaki bu kaygı etrafındakileri de etkilemektedir. Konuşma kaygısı, günlük hayatta gerçekleşen iletişim kaygısı ve topluluk önünde gerçekleşen iletişim kaygısı olmak üzere iki ana unsurdan oluşmaktadır. Fakat bazı araştırmacıların, topluluk arasındaki iletişim kaygısının konuşma kaygısından ayrı olduğunu belirttikleri ve bu durumu iletişim korkusu olarak nitelendirdikleri görülmektedir (Clevenger, 1959: 134-145). Konuşma kaygısı üzerine yapılan ilk bildiri sunumu 1959 yılında Clevenger tarafından gerçekleştirilmiştir.

Konuşma kaygısı, iletişimi etkilediği kadar sosyal çevreyi de etkilemektedir. Bunun yanı sıra yurt dışında büyüyen bireylerin kendi ana dilini konuştuğu sırada, büyüdüğü ülkenin dil özelliklerini ve kelimelerini de ekleyerek iletişim sağladıkları belirlenmiştir. Konuya örnek olarak Ahıskalı Türkleri ele almak mümkündür. Ahıskalı Türklerin farklı coğrafyalarda yaşamlarını sürdürmelerinden dolayı ana dillerinin yaşamakta oldukları ülkenin dil veya lehçelerinden etkilendiği görülmüştür.

Ahıskalı Türklerin bulundukları coğrafi bölgeler bir gökkuşağı kadar renkli olduğundan konuştukları lehçede de bir o kadar çeşitlilik görülmektedir. "*Ahıska lehçesi, bir ağız veya lehçe olarak öncelikle umumi Türkçenin, daha sonra Osmanlı Türkçesinin etkisi altında gelişmiştir. Ancak tarihi olaylar neticesinde, değişen sınırlar ve göçler, Ahıskalıların dil haritasının değişimine sebep olmuştur*" (Aliyeva, 2013).

Ahıskalı Türkler sürgün sonrası yaşadıkları ülkelerde kendi ağız özelliklerini devam ettirmiş, bununla birlikte yaşadıkları ülkenin bazı dil özelliklerini de benimsemiş ve kullanmaya başlamışlardır. Fakat Ahıskalı Türklerin geçirilen sürgün sonrası oluşan kaygılarına yabancı ülkelerde yaşadıkları dil ve konuşma kaygıları da eklenmiş, bu durum Ahıskalı Türkleri olumsuz etkilemiştir. Bu nedenle sosyal, kültürel ve iletişimsel açıdan konuşma kaygısı yaşayan Ahıskalı Türk öğrenciler, başarıyı elde etmekte zorlanmakta ve sürekli endişe ve korku içerisinde olmaktadırlar.

Bursa Uludağ Üniversitesinin farklı bölümlerinde eğitim görmekte olan Ahıskalı Türk öğrenciler konuşmakta oldukları farklı dilleri, ana dili edinimi yaşı olarak bilinen kritik dönemde öğrenmeye başlamamakta ve bu dilleri etkin olarak kullanmaktadırlar. Ancak bu öğrencilerin kendi ana dilleriyle ile aynı lehçeye mensup Türkiye Türkçesine hâkim olmadıkları görülmüştür. Bu nedenle öğrencilerin Türkiye Türkçesinde konuşma kaygılarının oluştuğu gözlemlenmiştir.

Bilindiği üzere öğrencilerin başarılı ve özgüvenli olmalarını sağlayan başlıca nedenlerden biri de iletişim ve konuşma becerisinin sağlıklı gerçekleşmesidir. Konuşma kaygısı ve iletişim kaygılarının ortadan kalkmayla bu mümkün olacaktır.

1.1. Problem Cümlesi

Bursa Uludağ Üniversitesinde eğitim gören Ahıskalı Türk öğrenciler konuşma kaygısı yaşamaktadır. Bu sorunla ilgili literatür tarandığında ilgili konuda herhangi bir yüksek lisans veya doktora çalışması yapılmadığı görülmüştür. Bundan dolayı bu çalışma Ahıskalı Türk

öğrencilerin konuşma kaygısını tespit etmeye yönelik olup bu alanda bir boşluğu dolduracaktır.

1.2. Araştırma Soruları

Bu araştırmada yanıtları aranan sorular şunlardır:

1. Ahıskalı Türk öğrencilerin;

a. Konuşma kaygısı yaşama durumları hangi düzeydedir?

b. Konuşmalarını etkileyen faktörler nelerdir?

c. Ders aşamasında bulundukları ortam konuşma kaygılarını gidermeleri için bir etken oluşturuyor mu?

2. Ahıskalı Türk öğrencilerde konuşma kaygısı yaşayan ve yaşamayan öğrencilerin aralarındaki kaygı durumlarının farklılık derecesi hangi orandadır?

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; Bursa Uludağ Üniversitesinde eğitim görmekte olan Ahıskalı Türk öğrencilerin okumakta oldukları alanlarda konuşmaya dair kaygıya sahip olup olmadıklarını, aynı zamanda sosyal, ekonomik ve kişisel gelişim durumlarını etkileyen konuşma kaygılarının bulunup bulunmadığını belirlemektir.

1.4. Araştırmanın Önemi

İnsanlar sosyalleşmek için iletişime gereksinim duyarlar. Kişisel gelişim ve iletişim özgürlüğü her zaman ön planda olduğu için öğrencinin kendisini ifade edebilmesi başarıya ulaşması yönündeki ilk adımlardandır. Her meslek için iletişim ve konuşma becerisinin gelişmiş olması, bireyde başarıyı arttıran ve onu zirveye taşıyan unsurlardandır. Şüphesiz ki bu iletişimi etkileyen engeller de bulunmaktadır. Önemli olan bu engellerin bireyi hangi derecede etkilediği ve bu engelin ortadan kaldırabilme olasılıklarının olup olmadığını öğrenmektir. Öğrencilerin konuşma kaygısı yaşadıkları durumları ortaya koyarak çözüme ulaştırmak çok önemlidir. Keza aynı şekilde konuşma kaygısı yaşamayan bireylerin de durumlarını açıklamak ve bu yönden de verilere ulaşmak önemlidir.

Bu araştırma Bursa Uludağ Üniversitesinde eğitim gören Ahıskalı Türk öğrencilerin yaşadıkları konuşma, iletişim, öğrenme, tanışma, çeşitli ortamlarda kendilerini ifade edebilme endişelerinin olup olmadığını ortaya koyarak bu endişelerin giderilmesinde ortaya konulacak olası uygulamaların tespitine ışık tutacaktır. Bu çalışma, yöntem, bulgu, tartışma, değerlendirme ve sonuçları itibarıyla Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen diğer dilli bireyler üzerinde yürütülecek olan incelemeler için de yararlı olacağı umulmaktadır.

1.5. Varsayımlar

1. Bursa Uludağ Üniversitesinde eğitim gören Ahıskalı Türk öğrencilere sunulmuş olan ölçeğin güven ve samimiyetle doldurulduğu varsayılmaktadır.

2. Bu araştırma sınırları içinde yer alan Ahıskalı Türk öğrencilerin benzer sosyal, kültürel, eğitim ve gelişim düzeylerinde bulundukları varsayılmaktadır.

1.6. Sınırlılıklar

Yapılan araştırmanın sınırlılıkları olarak:

1. Katılımcıların sadece 2019-2020; 2020-2021 eğitim öğretim yıllarında öğrenim görmüş olmaları;

2. Katılımcıların Bursa Uludağ Üniversitesi bünyesinde faaliyet gösteren 7 fakültede eğitim görmüş olmaları;

3. Araştırmaya katılan öğrencilerin aynı ağız özelliklerini taşımaları, benzer yaş aralığında bulunmaları; benzer sosyo-kültürel yapıda yaşamış ve eğitim görmüş olmaları şeklinde ifade edilebilir.

1.7. Tanımlar

Konuşma: "Konuşmak, duygu, düşünce ve dileklerin görsel, işitsel öğeler aracılığı ile karşımızdakine iletmek, açıklamak, dışa vurmaktır" (Taşer, 2000: 27).

Kaygı: Kaygı, bireylerde bir çatışma ve engellenme sonucu ortaya çıkan ve çoğu defa sebebi bilinmeden iç gerginlik ve huzursuzluk yaratan bir ruh halidir. Kaygı duymaya

başlayan kişi, sanki kötü şeyler olacakmış gibi içinde nedeni belirsiz sıkıntı ve endişe hissetmektedir (Öztürk, 1985).

Konuşma kaygısı: Topluluk önünde konuşma endişesi ve korkusudur. Topluluk önünde konuşmak her gün gerçekleşen bir eylem değildir. Bu nedenle topluluk önünde konuşma yapmak için bilinçli bir hazırlık gerektirir. Hazırlık yapılmaması halinde kişide konuşma kaygısı gibi bir takım olumsuzluklar meydana gelebilir (Ayres & Hopf, 1993).

Ahıska: "*Gürcistan sınırlarında Kafkasya Bölgesi'nin güneybatı tarafında bulunmaktadır. Ahıska bölgesinin kuzeyinde ve doğusunda Gürcistan; güney tarafında Ermenistan; güneybatısında Türkiye; batısında ise Acaristan Özerk Cumhuriyeti (Gürcistan) yer almaktadır. Ahıskalı Türklerin her zaman anavatanı olan bu topraklar, Ahıska, Adigön, Aspinza, Ahılkelek ve Bogdanovka gibi çok önemli yerleşim bölgelerini kendi içerisinde bulundurmaktadır. Ahıska bölgesinin toplam yüzölçümü ise 6.260 km² teşkil etmektedir"* (Seferov & Akış, 2008: 393-411).

Ahıskalı Türkler: 1944 yılında anavatan Ahıska bölgesinden ayrı düşen, Sovyet Sosyalist Cumhuriyetleri Birliği (SSCB) tarafından sürgün edilen, SSCB'nin dağılmasının akabinde oluşan devletlerde günümüze kadar yaşamlarını sürdüren Türk topluluğudur.

2. BÖLÜM

ALAN YAZIN

2.1. Dil

İnsanı diğer canlılardan ayıran en önemli özellik dile sahip olması ve dilin özelliklerini kullanabilmesidir. Bunun sayesinde insan, bir birey olarak kendisini ifade edebilmeyi, planlı düşünmeyi, toplumla iletişim sağlayabilmeyi başarmıştır. Dilin var oluşu, insanlığın anlam kazanması ve böylelikle insani duyguların dile dökülerek anlatım biçimlerinin zenginleşmesini sağlamaktadır.

Farklı bakış açılarıyla incelenen dil, günümüzde hâlâ araştırılmaya devam edilmektedir. Sosyolojik açıdan bakıldığında, dil insanlar arasında bir iletişim aracıdır (Roucek, 1968). Aynı zamanda bireyler arasında anlaşmayı sağlayarak, toplumsal düzeni sağlar (Dilaçar, 1968: 28-29). Felsefi açıdan bakıldığında ise dil ile düşüncenin birbirini etkilediği görülmektedir. Böylelikle dilin bir düşünme yöntemi olduğu gözlemlenmektedir. Kişiler kendi duygu, düşünce ve isteklerini dil sayesinde ifade edebilmektedir.

Russel'in (1973: 43) çalışmasına göre dilin dilbilimsel tanımı esas temellerden biridir. Sistemler takımı olarak adlandırılan dilbilimsel açı, dilin anlamları ve sesleri arasındaki bağlantıyı oluşturmaktadır.

Bilindiği üzere insanlar belli seslerle iletişime geçmeye başlamış, sonradan da her şeyi adlandırmışlardır. Yeryüzünde iletişim esnasında kullanılan sözcükler toplumsal üretim birikimidir. Her toplumun kendi arasında anlaşması etnik, kültürel, siyasi ve bulundukları bölgelere göre farklılık göstermektedir. Bu farklılıkları anlamlı kılan durumun iletişim kurma kavramı olduğu görülmektedir (Demirel 2011: 2).

İnsanların iletişim kurma ihtiyacı ortaya çıkınca diller gelişmeye başlamış ve böylelikle farklı diller ortaya çıkmıştır. Fakat yüzyıllarca diller değişime uğramış, farklılaşmış hatta bazıları ölü dil haline gelmiştir. Günümüze bakacak olursak dünyada konuşulan dilleri tam olarak belirlemek mümkün olmamakla beraber tahminlere göre üç binin üzerinde dilin

konuşulduğu bilinmektedir (Dilaçar, 1968: 28-29). Tabii ki bu değerlerde yıldan yıla artış veya bir düşüş görülmektedir. Dillerin canlı varlıklar olduklarını ileri süren bazı araştırmacılara göre ise konuşulan dil sayısının dört bin civarında olduğu tahmin edilmektedir (Hill, 1969: 58; Özen, 1978: 9).

İnsanoğlu dilin ilk gelişim dönemlerinde duygularını sesler ve işaretler aracığıyla anlatmaya çalışmışsa da bu çalışma yetersiz kalmış ve dile ihtiyaç duyulmuştur. Yapılan bir araştırmada elde edilen verilere göre dilin anlatım vasıtalarının arasında etkili olduğu gözlemlenmiştir (Banguoğlu, 1990: 19). Dilin esas amacı kendisindeki diriliği, sürekliği barındırmak olup aynı zamanda iletişim esnasında canlılığını devam ettirmektir. İnsan sosyal bir varlık olup sürekli kendini geliştirmektedir; dil ise sürekli öğrenmekte ve öğretmekte olan insan beyninin becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır.

Dil; hem bilimsel hem de kültürel değerlerin eğitim kurumları aracılığıyla aktarılması, ayrıca da yazı sembollerinin öğretimi açısından eğitimciler tarafından üzerinde çalışılan önemli bir alandır (Cemiloğlu, 1995: 1).

Yalnızca sözcüklerden ve dilbilgisinden ibaret olmayan bir iletişim aracı olarak dilin, aynı zamanda ait olduğu milletin aynası ve yansıması olduğu söylenebilir. Bu düşünceden yola çıkılarak milletlere özgü kültürel farklılıklara dil öğretimi esnasında rastlanabilmektedir.

Dil, insanlara, bir topluluğa ait olma özgürlüğünü vermektedir. Bu nedenle insanların çocukluktan itibaren edindikleri dil, ana dili olarak nitelendirilmektedir. Ana dil edinimi, bir bireyin çocukluktan itibaren kültürün ve sosyal çevrenin tüm unsurlarını kavramasına ve ilk edinilen dil olarak karşımıza çıkmasını sağlamaktadır. Dolayısıyla ana dile bir bireyin hayatında temel ihtiyaçlarını karşılayacak tüm bilgileri verebilen bir dil demek mümkündür.

Ana dili ediniminde başarılı olan bireyler "*dillerarası aktarım*" yapabileceği için dil becerilerini etkili kullanabilir, yeni öğrenilen dilde de kendisini ifade etmekte zorlanmaz ve kelimeleri anlamlarına uygun, düzgün olarak kullanırlar ve telaffuz zorluğu yaşamazlar

(Yılmaz, 2014: 16-43). Böylece topluluk önünde endişe duymadan kendilerini ifade edebilir ve başarıya ulaşabilirler.

Her insan bulunduğu coğrafyaya ait olan dille konuşur. Birey ana dili ediniminin paralelinde yabancı dil öğrenimini gerçekleştirmektedir. Her dilin kendine ait kuralları ve özellikleri bulunmaktadır, böylelikle dillerin kendi ses kurallarına, kelimelerine ve dil bilgisi kurallarına göre farklılık gösterdikleri görülmektedir. Dil, onu konuşan milletin hem kültürünü hem tarihini hem de dilinin uğradığı değişimleri gösterdiğinden dolayı milletin yansımasıdır (Ünalan, 2004: 29).

Dil, başta duygu, düşünce ve hisleri dile getirmekte yardımcı olduğu gibi aynı zamanda insanların her alanda gereksinim duydukları bir anlatım aracı olarak da görülmektedir. Sözelde olduğu gibi sayısalda da dile ihtiyaç duyulmaktadır. Özellikle sayıların anlatımında, fizik ve kimya gibi birçok alanda dilin önemi belirtilmektedir. Dolayısıyla toplumun temel taşını oluşturan dil, tümüyle ele alındığında hem toplumsal olarak hem de bilimsel olarak değerlendirebileceğimiz sistemsel zinciri oluşturmaktadır (Özbay & Çetin, 2013: 155-175).

Dil değişkendir ve hareketlidir, bir başka ifadeyle kalıplaşmış, değişmez ve sabit olarak görülmemektedir. Sosyo-kültürel değişimlere bağlı sürekli bir akış halinde olan dil, kendine özgü bir işleyişe ve değişim özelliklerine sahiptir. Wilhelm von Humbolt, dili bir eser olarak görmemekte, onun devamlı ilerleyen bir faaliyet olduğunu dile getirmektedir (Korkmaz, 1995: 660-662).

Uluslararası ilişkilerin önemli hale gelmesiyle yeni dillerin öğrenilmesi zorunlu hale gelmektedir (Demirel, 2011: 3). Bu doğrultuda, değişen dünyada Türkçenin kendine ait yerini alması için yabancı dil olarak öğretimine önem verilmesi gerekmektedir.

2.1.1. Dil öğretimi ve becerileri. Eğitim ve bilgi, çağımızda önemli bir konuma sahiptir ve bu iki unsuru edinmek için dile ihtiyaç duyulmaktadır. Bu noktada dil öğretimi önemli bir anahtar konumundadır. Dil öğreniminde kendisini geliştirmiş bireylerin hem zihinsel süreçlerinin hem de sosyal çevrelerinin gelişmesi beklenen bir durumdur. Bu durum devlet

politikaları açısından da önem taşır. Dil öğretimine kapılarını kapatmış olan bir devlet, aynı zamanda geleceğe de kapılarını kapatmış ve kendi aydınlarının yollarını engellemiş olarak kabul edilmektedir.

Eğitim, öğrenme ve öğretme olarak iki temel öğeden oluşmaktadır. Öğretme, bir alana özgü bilgi ve becerinin öğrencilere kazandırılması demektir. Öğretme süreci kavramı, öğrenme etkinliklerinin düzenlemesi, ihtiyaç duyulan araçların-gereçlerin sağlanması ve rehberlik faaliyetlerini kapsamaktadır (Güneş, 2018: 37).

Dil öğretiminde geleneksel yaklaşım, davranışçı yaklaşım, bilişsel yaklaşım ve yapılandırıcı yaklaşım olmak üzere dört temel yaklaşım mevcuttur. Bu dil öğretim yaklaşımları, dil öğretiminin temel kurallarını kapsamakta ve onu kolaylaştırmaktadır. Yaklaşımlar oluşturulurken dil öğretimi sistemli hale getirilmiştir. Yapılandırıcı yaklaşım, yaklaşımlar içinde dil edinimine değil, dil öğretimine ağırlık vermiştir. Aynı zamanda dil öğretiminde farklı yöntemler ve farklı bakışları da öne sürmüştür. Öğretim yaklaşımları içerisinde "beceri yaklaşımı" da mevcuttur. Beceri yaklaşımı bir bireyin, bir işi yapabilme becerisi ve gücü olarak nitelendirilmektedir. Bu nedenle dil becerilerini etkili kullanmak üzere "Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni" hazırlanmıştır (CECR, 2021).

Dil becerileri, tüm yaşam boyunca bireyler tarafından sürekli kullanılan ve geliştirilen alanlardan biridir. Eğitim, kültür ve sosyalleşme alanları tüm dil becerileriyle birlikte daha etkili hâl almaktadır. Bir dili güzel, düzgün ve anlaşılır kılan dil becerileridir. Dil öğretiminde konuşma, dinleme, yazma ve okuma becerileri geliştirilmektedir.

2.1.1.1. Okuma becerisi. Akyol (2007: 15) okumayı, uygun bir ortam içerisinde, bir okuyucunun karşılaştığı bir metni anlamlandırmak için çabaladığı, anladıklarıyla geçmiş bilgilerini kıyaslayarak yeni anlamlar çıkarmaya çalıştığı bir fikir alışverişi olarak tanımlar.

Güneş (2007: 117) okuma sürecinin bir yazı sembolü-zihinsel kavram çevrimi olduğunu, oluşan anlamlandırma ve beyinsel yapılandırmanın zihnin gelişimine katkıda bulunan çok önemli bir öğrenme alanı olduğunu ileri sürmektedir.

İnsanoğlunun yaptığı en iyi keşiflerden biri yazıdır. Okuma; yazılan simgelerin veya alfabenin anlamlı hâle getirilmesi için önem arz eder. Okuma becerisi her zaman geliştirilebilen bir etkinliktir. Okuma becerisi bireyin tüm becerileri geliştirebilmesi için gereken gelişimsel bir beceridir. Okuma, insanın hayal gücünün gelişiminde yardımcı olabilecek önemli bir faktördür. Okuma ve okuyabilme, bireyin öğrenim gücünün artmasını sağlamakta ve özellikle bireysel öğrenimlerinde karşılaşılan bir durum olarak görülmektedir. Okuma kendi düşüncelerimizi daha da zenginleştirerek ifade etmemizi sağlayacak olan becerilerden biridir (Özbay, 2005: 67-74).

Okuma becerisi bireyin yeni kelimeler ve yeni anlayışlar kazanmasına zemin oluşturmaktadır. Bununla beraber yeni hayaller üretmesine, ufkunun genişlemesine ve derinleşmesine yardımcı olmaktadır (Akyol, 2008: 28).

Okuma becerisine başka açıdan bakıldığında halk arasında kalıplaşmış iki kelime önümüze çıkmaktadır ki bu durum toplumun okuma becerisini ve eğitime verdikleri önemi göstermektedir. Bunlar "okumuş" ve "okumamış" kelimelerdir, bu kelimeler iyi eğitim almış ve eğitim almamış bireyleri karşılaştırmak amacıyla kullanılmaktadır. Okuma becerisi eskiden insanların anlatabilme özelliğini geliştiriyorken günümüzde ise bu özelliğin artmasına vesile olmaktadır. Okuma eğitimi insanoğluna sadece okuyabilme potansiyelini değil; onun anlatabilme, zihnini geliştirebilme, duyabilme becerilerini de kazanmasına yardımcı olmuştur (Özbay & Bahar, 2012).

Akyol (2007: 15)'a göre metni okumakta olan bir birey önce okuduğu metni anlamaya ve onu önceden biriktirdiği bilgilerle bağdaştırmaya çalışmaktadır. Karatay (2011: 41)'ın araştırmasında ise okuma süreci daha kapsamlı olarak açıklanmıştır. Böylelikle okuma ve öğrenme sürecinde olan birey okumada karşılaştığı problemleri çözümlemek, dolayısıyla bir sonuca ve düşünceye varmak üzere belli başlı yöntemler kullanmıştır:

- *Okuma öncesinde varsayım ve düşünce.*

- *Okuma sırasında takip ve tertip.*

- *Okuma sonrasında değerlendirme.*

Yukarıda belirtilmiş olan yöntemler sayesinde bireyin stratejik okuma sistemini geliştirdiğini söylemek mümkündür.

Okuma öncesinde varsayım ve düşünce, okuma yapacak olan birey ilk önce var olan bilgileriyle metnin görsellerine ve başlıklarına bakar (Ülper, 2010: 44; Akyol, 2006: 24). Bu şekilde metinle ilgili ön bilgiye sahip olur ve bu ön bilgi okuyucunun öğrenmekte olduğu kavramları daha iyi anlamasını sağlar. Öğrenci metnin hangi konu üzerine kurulduğunu anlayınca amaç ve düşüncelerini daha net bir şekilde ortaya koyabilmektedir. Ana dilde veya yabancı bir dilde okuma son derece bireysel bir eylemdir. Hiçbir okuyucunun okuma yaklaşımları ve süreçleri aynı değildir. İkinci dilde okuma ve anlama stratejileri, bireyin okuduğunu anlamasını etkileyen genel nedenler ve faktörlerdir (Anderson & başkaları 2005).

Birey, ikinci dil öğrenirken dil öğrenim altyapısına sahiptir ancak bu altyapı yoğun okuma temposuyla gerçekleşmeyen bir eylemdir, bu eylem zamanla ana dilini okuyarak ve yavaş öğrenerek elde edilen altyapı bilgisidir (Grabe ve Stoller, 2002: 45). Okuma veya tercüme yoluyla ikinci bir dilin öğrenilmesi mümkün değildir. Bir metni okumakta olan birey, okumayı bilinçaltı becerilerini kullanarak gerçekleştirmektedir (Şahin, 2010: 76).

Okuma sırasında takip ve tertip, okuma yapmakta olan bireyin metni izleyerek ve düzeltmelerini yorumlayarak ilerleyen okuma sürecidir. Okutman, öncelikle metni görsellerle destekleyip daha sonra konuyla ilgili örnekler getirdikten sonra kendisi seri bir şekilde metni okumalı, bu süreçte kelimelerin telaffuzuna dikkat etmeli ve okuma hızını öğrencilerin seviyelerine uygun bir şekilde ayarlamalıdır. Öğrenciden metni ilk önce sesli okuması daha sonra da sessiz bir şekilde okuması istenmektedir. Öğrenci sesli bir şekilde okuduğu metni izleyip düzeltmeler yapmalı ve aynı zamanda metnin kelimelerine ve yapısına odaklanmalıdır (Khaki, 2014: 187).

Okuma sonrası değerlendirme, bireyin dil öğrenim seviyesine dikkat ederek metinle ilgili sorular oluşturması ve sorması gerekmektedir. Soruların cevaplanması bireyin metni anlayıp anlamadığını açıklamaktadır.

Bu aşama bireye verilen "Kim? Ne? Nerede? Neden? Hangi?" gibi kalıplaşmış soruları öğrencilerin cevaplamalarını kolaylaştırmakta ve rahat olmalarını sağlamaktadır. Dil öğrenim seviyesi arttıkça soru yerine analiz, değerlendirme ve sonuçlandırmaya yer verilmektedir. Öğrenci ya da birey soruların cevaplarını açık yazmalıdır. Örnek olarak: "Ayşe nereye gitti?" sorusuna "Markete." değil de "Ayşe markete gitti." diyerek cevaplaması gerekmektedir. Böylelikle birey sadece dilin sözcüklerini değil cümle kurulumunu ve mantık anlayışını da anlamış olacaktır. Bazen cevapları tahtaya yazdırmak bireyin kendi yanlışları üzerinde çalışmasına ve gelişmesine yardımcı olurken aynı zamanda yazma becerisinin ilerlemesine de katkı sağlamaktadır. Derslerin daha etkili olması için okuma tür ve yöntemleri önem arz etmektedir (Ferah, 2001: 27-27).

Okuyucu okumakta olduğu metinden hem kültürel gelenek görenek vb. olan ögeleri kavramalı hem de okurken yeni kelimeleri öğrenerek öğrenmekte olduğu dilin kelime dağarcığını zenginleştirmektedir.

Her dil becerisinde olduğu gibi okumanın da tür, yöntem ve kendine özgü teknikleri bulunmaktadır. Okuma, diğer dil becerilerinin gelişmesine hizmet eden temel ve genel dil becerisidir. Okuma tür ve yöntemleri farklı araştırmacılar tarafından incelenmiş ve farklı türlerde sınıflandırılmıştır.

Okuma tür ve yöntemleri; *sesli, sessiz, işaretleyerek, tahmin ederek, göz atarak, özetleyerek, eleştirel, grup olarak, tartışarak, soru sorarak* okuma şeklinde sıralanabilmektedir (Karatay, 2011: 34; Temizkan, 2009: 155-176).

Ülper (2010) ise okumayı metin türü temelli okuma, işitsel temelli okuma, kişisel okuma ve içeriksel okuma olarak sınıflandırmıştır. Bunların yanında, ikinci yabancı dil öğretiminde sesli-sessiz okuma, yaygın okuma ve yoğun okuma ön plana çıkmaktadır.

Sesli okuma, her zaman etkili yöntemlerden biri olmuştur. Gerek özgüven açısından, gerek telaffuz açısından önem arz etmektedir. Sesli okuma bireyin konuşurken yapabileceği yanlışlarını önler ve okuduğunu daha iyi anlamasını sağlar.

Gözle algılanıp zihinle kavranan sözcük ya da sözcük kümelerinin ağız ile söylenmesi sesli okuma olarak ifade edilmektedir (Kavcar, Oğuzhan & Sever, 2005: 69).

Sesli okuma aslında sesli ve sözlü yapıya sahiptir. Bu sebepten yabancı dil öğretiminde okumanın ve sesli yöntemin yeri ayrıdır. Sesli okumalarda tonlamalar oldukça önemlidir çünkü yabancı dili öğrenmekte olan birey, sözcüğün farklı tonlamalarında anlam kaymalarının olabileceğini de öğrenecektir. Örneğin: Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenci "*sinir*" ve "*sınır*" kelimelerini aynı gibi algılanmaktadır, ancak bu iki kelime tamamen farklıdır ve öğrenci bu farkı telaffuz sayesinde daha iyi anlayacaktır. Telaffuzun gelişmesi için temel düzeyde okuma etkinlikleri çokça yapılmalı ve sesletim geliştirilmelidir. Öğretmen sesli metin okurken seslerin ve tonlamaların doğru olmasına dikkat etmelidir. Öğrenci sesli metin okurken düzeltmeleri dikkate almalı ve uygulamalıdır (Demircan, 1990).

Sessiz okuma, ses çıkarmadan gözle takip ederek okuma tekniğidir. Broughton (1985)'e göre kullanım hedeflerine göre çeşitlilik gösterebilmektedir:

- Çalışılan materyali incelemek için.
- Bilgilerin mutlaka bir maddesine bakmak, göz atmak için.
- Keyif için okumak ya da sesli okumaya hazırlanırken ön hazırlık yapmak, göz atmak için.

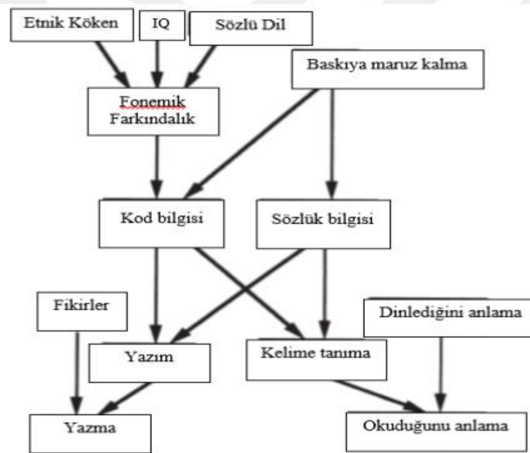
Bu okuma tekniği bireyin okuduğu bilgi ne olursa olsun onu anlamasını sağlamaktadır. Öğrencilerin başlangıç düzeyinde sesli okuma yapmaları telaffuz ve sese aşina olmaları açısından önemli bir husustur. İleri seviyede bu durum değişiklik gösterdiğinden dolayı akıcı ve sessiz okuma tekniğine geçiş sağlanmaktadır (Sevil, 2016: 115-127).

Bu durum yabancı dil öğreniminde oldukça önem arz etmekte ve iki ana okuma bölümüne ayrılmaktadır:

Yoğun okuma, bireyin metni dil bilimsel ve anlamsal yönden ifade etmesidir. Yoğun okumada, metnin içerikleri dil bilgisel açıdan incelendiğinden yavaş ve yoğun okunmaktadır.

Yaygın okuma, bireyin okunan metinden genel bir anlam çıkarmasını sağlamaktadır. Yaygın okuma genelde bilgi edinme ve aynı konuyla ilgili birkaç kitabı okuyarak inceleme tekniğidir (Edizer, 2013: 139-140).

Yabancı dil öğrenen birey için yaygın okuma eğlence niteliğini taşırken yoğun okuma ise dilin temel adımlarının oluşturmasını sağlamaktadır. Yabancı dil okutmanlarının dil öğretimlerinde bu dengeyi tutturabilmeleri oldukça önem teşkil etmektedir. Yabancı dil öğreniminde yoğun ve yaygın okuma dengesini öğrenen birey hedef dilin yapısını benimseyerek okumanın öneminin de farkına varmıştır.



Şekil 1: Okumanın Kazanım Modeli (Kaynak: Özyar, 2012: 211).

2.1.1.2. Yazma becerisi. Yazmak, düşüncelerimizi, duyduklarımızı, tasarladıklarımızı, hayallerimizi ve kurgularımızı yazı ile duyurmaktır. Öğrenim becerilerin arasında yazma becerisi oldukça önemdir (Ünal & İşeri, 2012).

Dört dil becerisi arasında en zor öğrenilen dil becerisi olarak yazma becerisi ön planda görülmektedir. Ana dili farklı olan ya da ilk kez yazıyı öğrenmeye başlayan birey zorlukla karşılaşmaktadır ancak, yazma becerisi olmadan dil öğrenimi yüzeysel olarak öğrenilmekte ve bireyler düşüncelerini ifade ederken zorluklarla karşılaşmaktadırlar. Yazma kaygıları ileride okuma ve konuşma kaygılarını da ortaya çıkarmaktadır.

Yüzyıllardır tüm dünya tarafından iletişim aracı olarak değişik yapı ve şekillerde kullanılan yazıdan başka hiçbir buluş ya da keşif insanlık medeniyetine bu denli fayda sağlamamıştır (Karatay, 2013).

Yazmak; duyduklarımızı, düşüncelerimizi, kafamızda tasarladıklarımızı, görüp yaşanmışlıkları aktarma eylemidir (Sever, 2004: 24).

Özbay (2007: 115) yazma eylemini; insanların duyguları, düşünceleri ve beklentilerinin kurallı şekilde birtakım sembollerle aktarılması olarak tanımlar. Semboller zaman geçtikçe farklı alfabe şekillerini almaktadır. Zaman geçtikçe insanlar yazı yollarıyla haberleşmeye ve bazı tarihi olayları yazıya geçirmeye başlamaktadırlar. Bu durum asırlar geçince şu atasözünün ortaya çıkmasına sebep olmaktadır. "Söz uçar, yazı kalır." atasözü yazının sözden üstün olduğunu ve kalıcılığını belirtmektedir.

Yazı ile kendini ifade etme insanların birbirlerine daha da açık olmalarını sağlamakla birlikte etkili bir şekilde iletişim kurmalarına zemin hazırlar. Bu durum öğrencilerin daha rahat ve endişe duymadan fikirlerini ifade etmelerine yardımcı olmaktadır. Ancak yabancı dil öğrenmekte olan öğrencilerin konuşma esnasında yaptığı yanlışları sesli bir şekilde düzeltilmeli ve bunlar göz ardı edilmemelidir. Yazıda yapılan yanlışlar da hemen düzeltilmelidir ve yazıların dil bilgisel açıdan doğru yazıldığı kontrol edilmelidir çünkü yazı kalıcı beceri olarak bilinmektedir (Coşkun, 2009: 49-91).

Yabancı dil öğreniminde bu durum ödevleri kontrol etmekle elde edilmektedir. Öğretmenler öğrencilerin yazdıkları metinleri ve ya ödevlerini kontrol ederek hedeflerine ulaşmaktadırlar.

Yabancı dil öğreniminde hedef noktaya erişmek için ortaya çıkan yan yardımcı yöntemleri Çakır (2010: 1-12) bu şekilde sıralamaktadır:

- *Öğrenme sürecini kontrol etme*: Başlangıç etapta birey yabancı dili öğrenirken yazma becerisinde zorluklar çekecektir. Öğrenim aşamasında yazma becerisinin gelişmesi, yazıyı sürekli kontrol etmekle mümkündür.

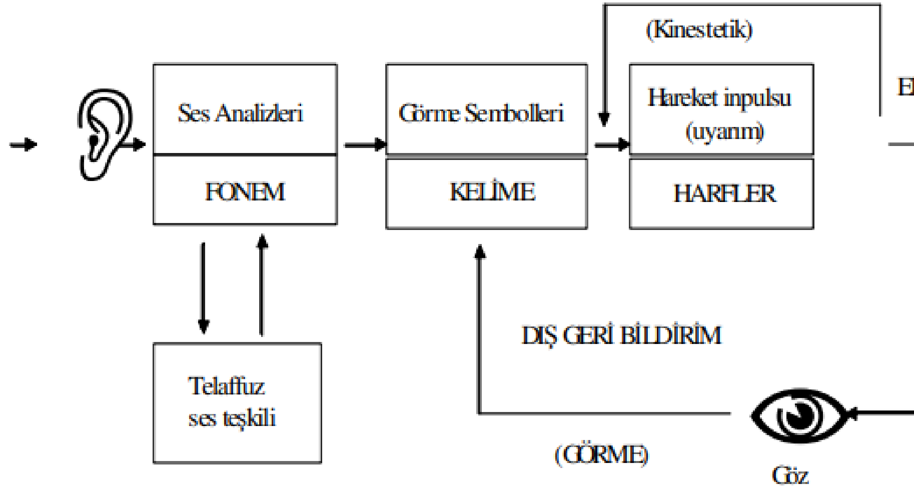
- *Öğrencinin hedef dildeki seviyesini belirleme*: öğrencinin seviyesini tespit etmek için en verimli yöntemlerden biri yazma becerisini ölçmektir. Çünkü öğrenci günlük hayatta kullanmadığı kelimeleri metinlere ve kompozisyonlara yansıtmaktadır.

- *Dil yanlışlarının görülmesi*: Yabancı dil öğrenmekte olan bireyin kendi yanlışları üzerinde çalışması için yapılan bir yöntemdir. Yazılan metin kontrol edilir ve öğrenciye teslim edilir. Öğrencinin başlangıç düzeyindeki yanlışları birlikte incelenir, ileri düzeyde ise öğrenci yanlışları üzerinde kendisi çalışır.

- *Noktalama işaretlerinin öğretilmesi*: Bazı yabancı dillerde noktalama işaretleri mevcut değildir ve anlam ifade etmez. Ancak yabancılar Türkçe öğrenirken noktalama işaretlerini öğrenmeleri şarttır; çünkü her bir noktalama işareti anlam ifade etmekte, bazen de kelimeleri anlamlandırmaktadır.

- *Yazmanın dışındaki becerilerin daha iyi öğretilmesi*: Yazma becerisi dil öğreniminde oldukça önemli bir dil becerisidir. Bunun yanı sıra okuma, konuşma ve dinleme becerileri de mevcuttur ve bu zincirleme ancak bir arada olunca dil mükemmel öğrenilebilmekte ve öğretilebilmektedir.

Yabancı dil öğretiminde konuşma becerisi ve yazma becerisi ön plana çıkmaktadır ve bu durum yabancı dil öğrenmekte olan bireyi etkilemektedir. Dilin ne kadar öğrenildiğini ancak yazma etkinliklerinde ortaya çıkar. Sonuç olarak yazma becerisinin ne kadar önemli olduğu görülmektedir.



Şekil 2: Yazma Şeması (Kaynak: Özcan, 1991: 205).

2.1.1.3. Dinleme Becerisi. Dinleme, anne karnında gelişmeye başlamakta olan ilk dil becerilerinden biridir. Birey, dış dünyayı dinleyerek tanır ve bu beceriyi kullanmaya başladığında dış dünyadan gelen mesajları daha iyi anlamakta ve algılamaktadır. Dinleme, insanlar arasındaki iletişimin vazgeçilmez bir unsurudur ve anlatıcının mesajlarını anlama ve yorumlama çabası haline gelmektedir. Bireyin işitmesini sağlayan karmaşık ve düzensiz seslerin kapsamlı hâle gelme sürecini oluşturmaktadır (Özbay, 2012: 60).

Dinleme becerisi, insan beyninde özgür seçim yapan bilişsel süreçlerini amaçlı bir davranış ve seçim özgürlüğünün bir yansıması olarak geliştiren zihinsel bir faaliyettir. Herhangi bir konudaki konuşmacının sesini duymak, söylediklerini anlamak, alınması ve saklanması gereken gerekli ve gereksiz şeylere dikkat etmek olarak yorumlanabilecek bu beceri, bir çocuğun hayatında anadilinin ve kavrayışının ilk aktivitesidir. Birey, işitme ve görme organlarının ses, kelime, konuşmayı algılaması ve bunların zihinsel süreçlere tabi tutmasıyla bu beceriyi kullanır. Bu beceri sayesinde birey algılama, anlama, çıkarım, yorumlama, değerlendirme ve iletişim gibi bilişsel ve sosyal yetkinliklerini de geliştirir (Karakuş Tayşi, 2017).

Murat & Ercan (2015: 107-119), konuşmayı iletişim sırasında duyma, algılama ve yorumlama süreçlerini içeren psikomotor bir beceri olarak tanımlamış; işitme, algılama ve

yorumlamayı etkileyen tüm faktörlerin dinleme becerisine yol açan süreci etkilediğini belirtmişlerdir.

Dinlemeyi etkileyen bazı faktörler mevcuttur. Onlardan bazıları dinleme becerisinin gelişmesini etkilemektedir. Konu (içerik, dil vb.), konuşmacı (ses, yeterlilik vb.), dinleyiciye bağlı yönler (fiziksel ve nöropsikolojik özellikler) dinlemeyi etkileyen faktörler arasındadır (Güleryüz, 2003: 41).

Resmî veya gayrî resmi öğrenme ortamlarında aktif dinleme, insanların tasarruflarını, sosyal ilişkilerini ve başarılarını büyük ölçüde etkileyen bir faktördür. Bu etki, bireyin hem mevcut kazanımını hem de bilgi ve eğilimlerini etkiler. Dinleme becerilerinin geliştirilmesi için ilköğretim düzeyinde yapılması gereken çalışmalar, dinlediklerini daha iyi anlayabilen, iyi iletişim kurabilen ve diğer dil becerilerini geliştirmede dinlediklerinden yararlanabilecek bireyler yetiştirmek için önemlidir. Çünkü araştırmalar, ilkokul öğrencilerinin okul zamanlarının %50'sini dinleyerek geçirdiğini ve bu oranın üniversitede %90'a ulaştığını gösteriyor. Dinleme; çocukların edindiği diğer dil becerilerinin temelini oluşturduğundan ve iletişimi yönlendiren bir numaralı beceri olduğundan ana dil öğretimindeki yeri önemlidir (Karadüz, 2010: 15-62).

Yaşamın her alanında iletişime yön veren dinleme becerileri, okul öncesi dönemde doğal olarak kazanılır. Bu nedenle, eğitimciler zamanlarını okuryazarlık becerilerini öğretmeye ayırırlar. Ancak okul ortamına temel dinleme becerilerini kazanmış olarak gelen öğrencilerin dinlediklerini anlayabileceği, dersi dinleyebileceği, eleştirebileceği ve yorumlayabileceği söylenebilir. Bu beceri, istenilen kalitede edinilmezse diğer dil becerilerini geliştirmenin önündeki en büyük engel olarak değerlendirilebilir. Dolayısıyla anne karnında kazanılan bu becerinin önce ailede daha sonra okulda sistematik olarak geliştirilmesi gerekmektedir. Dinleme becerisini kullanan bireyler hem eğitim hem de sosyal hayatta etkili bir başarı göstermektedir.

Eğitmenlerin, öğrencilere eğitim ortamlarında etkili dinleme sağlama konusunda birçok sorumluluğu vardır. Bu sorumluluklar, eğitim sistemimizin felsefesini şekillendiren yapılandırmacı yaklaşım içinde şekillenir. Yapılandırmacı yaklaşımda dinleme becerisinin gelişimi, öğrencinin dinleme sürecindeki etkinliğine ve zihninde duyduklarının düzenlenmesine bağlıdır. Yapıcı bir öğrenme ortamı yaratmaya çalışan eğitimcilerin, süreçte öğrencilerin sözlü dinlemelerini ifade etmekten çok dinleme modelleri oluşturmaları beklenmektedir. Öğretmenlerin doğru model olmak ve her öğrenciyi aktif bir dinleyici yapmak için dinleme becerilerinde öz yeterliliğe ihtiyaçları vardır (Kurudayıoğlu & Kana, 2013: 251).

Yabancı dil öğretiminde dinleme becerisi, öğrencileri özel kılmaktadır çünkü öğrencilerde dinleme farklılıkları gözlenmekte ve bu durum eğiticilerin eğitim almakta olan bireylere karşı daha dikkatli olmaları gerektiğini ortaya koymaktadır. Dinleme becerisi odaklanma isteyen bir yöntemdir. Dinlerken not alınmasını sağlamak, soru cevap şeklinde etkinlikler yapmak, öğrencilerin derse başlamadan dinlenecek konu hakkında tahminde bulunmalarını sağlamak dinleme becerilerini arttırır ve onları dikkat dağınıklığından kurtarır.

2.1.1.4. Konuşma becerisi. Konuşma; insan hayatını etkileyen önemli bir faktördür, kişinin toplumdaki başka bireylerle iletişim kurmasını sağlayan, insanları başka canlılardan ayıran bir beceridir. Bir nevi insanı farklı kılan konuşma becerisi, bireylerin özel hayatını etkilemekle birlikte bireylerin toplumlaşmalarına, sosyalleşmelerine imkân sağlamaktadır. Bir bireyin iş hayatını, eğitimini ve özel hayatını da büyük ölçüde etkilemekte olan konuşma becerisi diğer beceriler kadar önem taşımaktadır. İnsanların duygu, düşünce, anlatımlarını diğer tarafa aktarma vasıtası olan konuşma, hem ana dili ediniminde hem yabancı dil öğretiminde önemli yere sahiptir.

Dil öğretiminin asıl hedeflerinden biri, öğrencilerin öğrenim gördükleri dilde akıcı bir şekilde kendi düşüncelerini ve duygularını ifade edebilmeleridir. Onların günlük hayatlarında

öğrenim gördükleri dili kullanabilmeleri, konuşma becerilerini ne kadar ileri seviyede geliştirdiklerine bağlıdır.

Dilin asıl amacının kişilerarası iletişimi sağlamak olduğu düşünüldüğünde Türkçe öğretiminin de hedeflerinden birinin anlatma becerilerini (konuşma ve yazma) geliştirmek olduğu ifade edilebilir (Özbay & Çetin, 2011: 156). Anlatma becerileri arasında hayatın her alanında olan konuşma becerisi, yazma becerisinden farklı olarak daha önemli ve daha ihtiyaç duyulan beceri sayılmaktadır.

TDK (2022), konuşma eylemini "bir dilin kelimeleriyle düşüncelerini sözlü olarak anlatmak", "belli bir konudan söz etmek" ve "bir konuda karşılıklı söz etmek, sohbet etmek" şeklinde tanımlamıştır. Bir bireyin kendisini güzel ve akıcı şekilde anlatabilmesi için konuşma becerisini geliştirmeye ihtiyacı vardır.

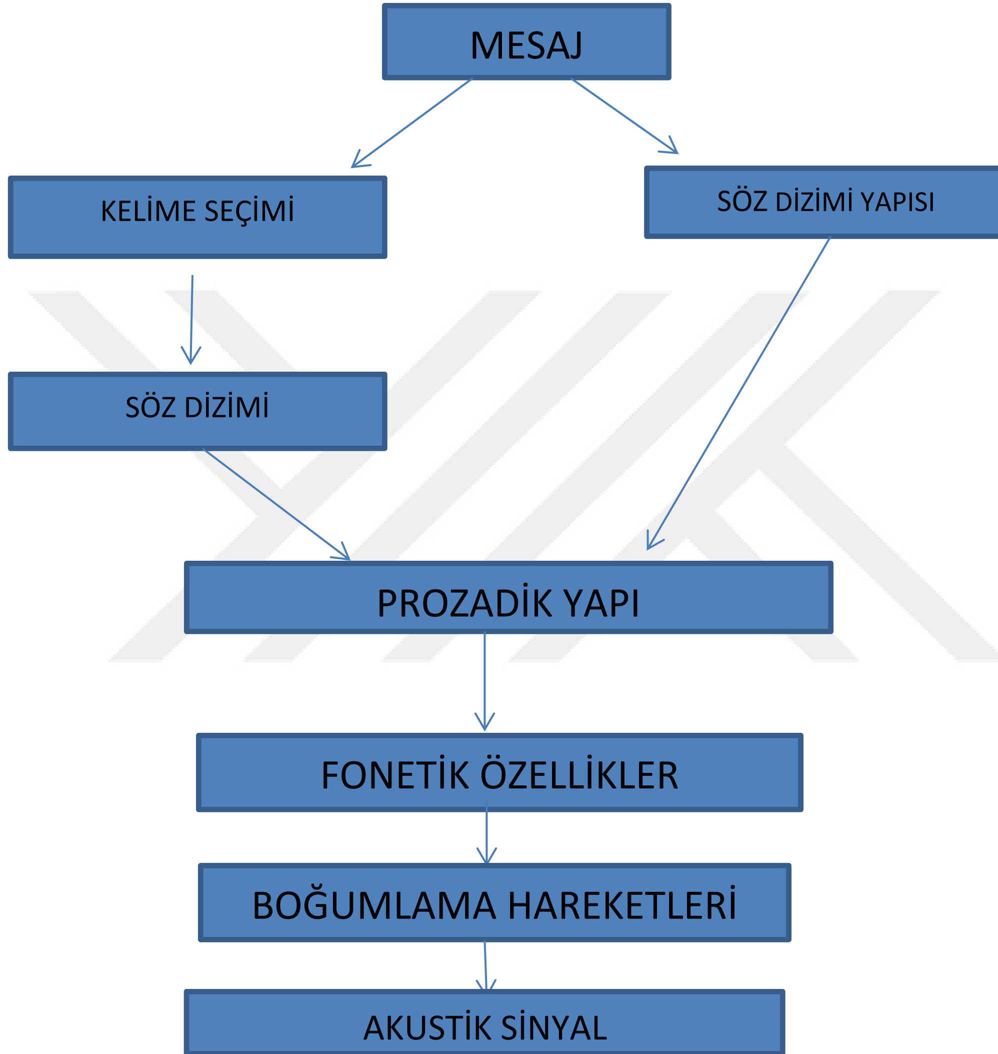
Konuşma becerisi ve konuşma üzerine yapılan diğer tanımlar da şöyledir: "Konuşma, duygu ve düşünceleri görebilir ve işitilebilir simgeler aracılığı ile düzenli bir şekilde iletildiği etkileşimli bir süreçtir" (Özdemir, 2008: 22). "Bir konunun zihinde tasarlandıktan sonra karşıdakilere iletilmesi ve anlaşılmasıdır" (Kurudayıoğlu, 2003: 287).

Konuşma becerisi dil öğretiminde edinilmesi zor olan becerilerden biridir. "*Konuşma, insanın karşısındaki kişiyi ya da kişileri etkilemek amacıyla kaslarının hareketinden doğan psikofizik bir süreçtir*" (Taşer, 1987: 45).

Konuşma esnasında bireyler birbirini etkiler. Konuşma sürecinde ya dinleyen ya da konuşan mutlaka karşısındakinin etkisinde kalır. "Biri konuşur, biri dinler, cevap vermez, tepkisiz kalır." algısı bir yanılsamadır. Her iki birey de bir birbirlerini uyarırlar ve bu durum karşılıklı konuşmalarla uzayıp gider. Konuşmanın akıcılığını belirler.

Konuşma eğitimi ana dili öğretiminde temel olarak ön sırada yer alır. Yabancı dil öğretiminde de bireylerin ana dili seviyelerine gelmeleri hedeflenmektedir ancak bu hedefe ulaşmak için dil öğretiminin yeterli olmadığı gözlemlenmektedir. "*Göğüş (1978) bu durumun nedenini, eğitimin beceri kazandırma niteliğinin ve amacının dikkate alınmayıp öğrencinin bu*

amaç ve niteliğe uygun bir yöntemle etkin çalışmaya yönlendirilmemesine bağlamaktadır" (Akt: Yaman & Karaarslan, 2012: 547). Konuşma becerisi bireylerin öğrenmekte oldukları dili etkili konuşmasını sağlamaktadır. Birey, konuşma yapmadan önce kurmakta olduğu cümleleri beyninde tasarlar, sonra yazar ve konuşmaya hazır olur. Kent ve Read (2002: 15; Akt. Çetin, 2003: 68), konuşma sıralama sistemini şu şekilde göstermiştir:



Şekil 3: *Konuşma sürecindeki başlıca işlemler (Kent & Read, 2002: 15; Akt. Çetin, 2013: 68).*

Yukarıda gösterilen tabloya göre dilin yapısal boyutlarını ve anlamsal çerçevesini göz önünde bulundurarak konuşma yapmalıyız. Yabancı dil öğretimi açısından konuşma eğitimi; öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerini geliştirerek hedef dili doğru, etkili ve akıcı şekilde konuşmasını sağlamayı amaçlar (Çetin, 2017).

Akıcı ve etkili konuşma kurallarını bilmek işimize yarar ancak konuşma endişesi yaşamakta olan birey yabancı dil öğreniminde sıkıntılarla karşı karşıya gelmektedir. Bu problemlere yabancı bir dilde sunum yapılan birçok seminer ve sempozyumda tanık olunmaktadır. Aslında konuşma kaygısına ve iletişim endişelerine sebep olmakta olan faktör, konuşma becerisi öğrenilirken yapılan eksiklik ve aksaklıklardır. Bu aksaklıkları en aza indirgemek için yazılı metinlerden yararlanılabilir çünkü okuma becerisi, konuşma becerisini etkilemektedir. Buna göre yazılı metinleri sesli okutma ve onları anlatma tekniği yaşanan konuşma endişesini kökünden çözmektedir. Akıcı ve etkili konuşma birkaç temele bağlıdır. Bunlar:

- Dil bilgisi kurallarına uygun,
- Seslere takılmadan,
- Gereksiz sesler çıkarmadan,
- Tekrara düşmeden,
- Sesleri doğru boğulmayarak,
- Heceleri doğru sürede seslendirerek,
- Kelimeleri doğru telaffuz ederek,
- Doğru yerlerde ve anlamı bölmeyecek şekilde duraklayarak,
- Anlama uygun vurgu ve tonlama yaparak konuşmadır (Emiroğlu, 2013: 277-276).

Yabancı dil öğrenmekte olan birey akıcı konuşmak ister ve konuşma becerisi etkinlikleri bunu sağlamaya yöneliktir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisi etkinlikleri; kişilerin Türkçe ile etkili iletişim kurmalarına, konuşma becerilerini geliştirmelerine ve ilerletmelerine yardımcı olmaktadır.

Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Metni (DAOÇM)'nde Konuşma Becerisi ve Yeterlikleri: *DAOÇM*'de temel dil becerileri ile ilgili yeterlilikler detaylı bir şekilde açıklanarak her dil becerisinin işlevsel görevleri ve faaliyetleri belirlenmiştir. Konuşma görevleri beş bölümde ele alınmaktadır:

1. Genel sözel üretim
2. Devam eden monolog: deneyim betimlemek
3. Devam eden monolog: bir vakayı sunmak
4. Kamu açıklamaları
5. İzleyicilere hitap etmek

Aşağıda A1 düzeyinde konuşma faaliyetlerini tanımlayan tablolar yer almaktadır.

Tablo 1. *Genel sözel üretim*

	Genel sözel üretim
A1	*İnsanlar ve yerler hakkında basit ve çoğunlukla kalıp ifadeler üretilir.*

Tablo 2. *Deneyim betimlemek*

	Devam eden monolog: deneyim betimlemek
A1	*Kendini tanıtabilir, yaptığı işleri ve yaşadığı yeri kısaca anlatabilir.*

Tablo 3. *Bir vakayı sunmak*

	Devam eden monolog: bir vakayı sunmak
A1	*Öğrenci bu aşamada metin üzerinde konuşmalar yapmadığı için bu hedefe yönelik betimleyici bulunmamaktadır.*

Tablo 4. *Kamu açıklamaları*

	Kamu açıklamaları
A1	*Öğrenci bu aşamada kamu haberlerini anlayabilecek seviyede olmadığından bu hedefe yönelik betimleyici bulunmamaktadır.*

Tablo 5. *İzleyicilere hitap etmek*

	İzleyicilere hitap etmek
A1	*Çok kısa ve provası yapılmış bir ifadeyi okuyabilir: mesela bir şarkıcıyı anlatmak.*

DAOÇM'de dil becerilerinin seviyelere göre tespitinin yapılması için gerekli yönlendirmeler bulunmaktadır. Buna göre yabancı dil öğrenenlerin konuşma becerisinin seviyeleri tespit edilebilir ve gerektiğinde düzeltmeler yapılabilir.

Tüm becerilerin bir arada olması yabancı dil öğreniminin esas temelidir. Tüm becerilere uygun bir planlama yapıldığında hem ana dili hem de yabancılara Türkçe öğretiminde hedeflenen becerilerin kazanılması sağlanabilir. Dil becerilerinden olan konuşma becerisinin geliştirilmesi, günümüzde yabancı dil öğrenenlerin en önemli hedeflerinden biridir. Genellikle öğrendikleri dili kullanmakta zorluk çeken ya da öğrenim gördükleri dilde iletişim kurmakta zorlanan, korkan, endişelenen bireyler için bu beceri önem taşımaktadır. Yazma becerisi ile birlikte konuşma becerisi de anlatımı kolaylaştırmakta ve toplumsal iletişim zorluklarını ortadan kaldırmaktadır.

2.1.2. Konuşma ve konuşma eğitimi

2.1.2.1. Konuşma. Dil, bir milletin kültürünü, medeniyetini, tarihini gelecek nesillere aktaran bir köprü olduğu kadar toplumun anlaşmasını ve birlikteliğini sağlayan bir mihenk taşıdır. Ana dili, "*kişinin evinden, çevresinden öğrendiği dil*" olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2022). Yani birey ana dilini annesinden ve çevresinden öğrenmektedir. Konuştuğu dilin tüm özelliklerini doğal yaşantısından elde etmektedir. Ana dili eğitiminin en önemli hedeflerinden biri de bireylerin yazılanları, konuşulanları doğru ifade edebilmesi ve anlayabilmesi; duyguları, düşünceleri sözle, yazılı kurallara uygun şekilde anlatabilmesini sağlamaktır. Doğuştan iletişim yeteneğiyle dünyaya gelen birey iletişim özelliklerinin geliştirilmesine ihtiyaç duymaktadır. Konuşma ve iletişim, insan ve birey kavramlarıyla yan yana gelmektedir. Konuşma becerisi, bir bireyin iletişim yeteneğini ortaya sermekte olan yeteneklerden biri olarak bilinmektedir.

Konuşma her zaman bir amaca dayalı olmalıdır. Konuşmacının konuşmasında bir hedefin olması onun bilinçli bir şekilde konuştuğunu vurgular. Dinleyici, konuşmacıdan her zaman anlamlı ve bir amaca dayalı mesajlar beklemektedir. Konuşmacının bunu göz önünde

bulundurması, dinleyicinin konu üzerine analiz yapmasına yardımcı olması, iletişimin sağlıklı olarak gerçekleşmesine olanak sağlamaktadır. Bunun yanında konuşmanın akıcı olması ve dinleyicilerin sıkılmaması için onların ihtiyaçlarına göre konuşma mesajlarının kullanılması gereklidir.

- Konuşmada hangi eylemler olmalı:
- Konuşurken bir hedef belirlenmeli;
- Konuşurken jestler kullanılmalı;
- Seyircinin ya da dinleyicinin gözüne bakılmalı;
- Konuşmanın amacına göre vurgular dikkate alınmalı;
- Duygusal konuşma yapabilmeli;
- Dinleyicileri hayran bırakacak şekilde sürükleyici konuşma hazırlamalıdır.

İşitme duyu organlarının sağlığı, kişinin konuşma becerisi ve konuşabilmesi için önem arz etmektedir. Duyma yeteneği kişinin fiziksel konuşma becerisinde çok önemlidir. Konuşma için kişilerin dış ortamdaki sesleri duyması gerekmektedir. Algılanan seslerin taklit edilebilmesi de dil ve konuşma seslerinin eksiksiz çıkarılmasıyla oluşur. İşitme özrü olan kişilerin ses çıkarmalarında yaşanan sorunun nedeni de bu şekilde açıklanabilir (Uçgun, 2007: 59-67).

Konuşma, üzerinde anlaşılan sinyallerin ve seslerin diğer kişinin zihninde anlam yaratmasını ve bunu bir mesaja dönüştürmesini sağlayan fiziksel ve zihinsel bir süreçtir. Konuşuyorum cümlesini anlamlandırma süreci; zihnin şekillendirdiği ve yarattığı düşünce ve duyguların oluşumundan ibarettir. Konuşma, birden fazla üye fiziksel anlamda birlikte çalıştığında ortaya çıkan karmaşık bir beceridir. Konuşma, dil ile iletişim kurma olayıdır.

Kişiler; düşüncelerini ve arzularını seslerle ifade etmek için dili oluşturmaya başlamış ve aralarında uyumu sağlamak için zamanla dil dediğimiz kendi yasaları olan, sosyal bir sistem yaratmıştır. Dil tek taraflı bir ses olayıdır dolayısıyla dilin daha zengin bir akıcılık

kazandırması dilbilgisi olayından geçmektedir. Fonemler, ünlemler, işaretler vs. (Temizyürek, 2007: 169- 176).

2.1.2.2. Konuşma eğitimi. Günümüzde toplumdaki herkes için önemli olduğu anlaşılan "*iletişimi*" geliştirmek için çeşitli çabalara, bilgilere ve eğitime ihtiyaç duyulmaktadır. İletişim becerilerinin geliştirilmesinde, konuşma gücüyle elde edilen başarı, bireylerin yaşam kalitesi ile doğru orantılıdır. Bu kalite, hem ticari hem de özel hayatta bireyler arasındaki güçlü iletişim sayesinde değer kazanacaktır. Çeşitli amaçlarla yapılan konuşmalar, sunumlar ve toplantılar için en önemli kriterler etkili ve doğru konuşma, anlama ve net anlatımdır. Bireysel ve sosyal hayatta önemli bir yere sahip olmak; aynı zamanda okul, iş ve toplum yaşamında başarı veya başarısızlığı belirleyen faktörlerden biridir (Gürzap, 2004: 11-26).

Yüzyıllar boyunca insanların insanlarla ilişkilerini düzenlemede ve birbirlerini etkilemesinde konuşma önemli bir yere sahip olmuş ve günümüzde medyanın yaygınlaşmasıyla bu önem artmıştır. Dil aracılığıyla başkalarıyla kurulan iletişimin boyutlarından biri olan konuşma, duygu ve fikir alışverişidir. Bu anlamda konuşma bireyler arasında bir deneyim alışverişi sürecidir. Özbay (2006: 51), demokratik toplumun oluşumunda hayati önemi olduğu için konuşmayı vazgeçilememesi gereken en temel hak ve ödevlerden biri olarak görmektedir.

Türkçe eğitiminde ilköğretimin temel amaçlarından biri de bu demokratik hak ve özgürlükleri kullanabilecek bireyler yetiştirmektir.

Konuşma, insanlar arasında en yaygın ve önemli iletişim araçlarından biridir. İnsanlar arasındaki iletişim çoğunlukla konuşma yoluyla olur. Korkmaz (2008: 12)'a göre günün %50 ila %80'i iletişim kurarak tüketilmektedir. İletişim kurarken zamanın ortalama %45'i dinleyerek, %30'u konuşarak, %16'sı okuyarak ve %9'u yazarak geçirilmektedir. Dinlemenin konuşmadan gerçekleşemeyeceği düşünülürse, konuşmanın insanlar için ne kadar önemli olduğu dikkate değer hâle gelir. Başarı seviyesinin %75'i sözlü iletişimde aktif dinleme ve konuşmaya bağlıdır. Konuşma ve dinleme becerilerinin yeteri kadar geliştirilmemesi iletişimi

olumsuz etkiler. İnsanların büyük çoğunluğu ne hakkında konuştuklarını düşünmeden konuşurlar ve diğer kişinin ne söylediğine dikkat etmeden onu dinlerler. İletişim, sözlü kelimelerin yanı sıra sesin yüksekliği, tonu ve vurgusu, konuşma hızı, nefes alma tarzı, duraklamalar, yüz ifadeleri, göz hareketleri ve ayakta durma, kişiler arası mesafe, jestler ve yüz ifadeleri ve kıyafet tarzı gibi unsurları da içerir. Sözlü iletişimin yapısını beynin yapısından ve işleyişinden ayırmak imkânsızdır.

Konuşma öğretiminin önemi göz ardı edilmeksizin, etkili ve iyi konuşma eğitimi, çeşitli boyutlarıyla ele alınarak dikkatle yapılmalıdır. Konuşması iyi olan bir birey, kendisini doğru bir şekilde ifade edebilir. Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin de temeli olan konuşma; öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişim, açıklama ve yorumlama çoğunlukla konuşma yoluyla yapılır. Konuşma becerisi doğuştandır, ancak etkili konuşma için eğitim gerekmektedir. Kaliteli bir modern eğitimin geliştirilmesi, bireylerin bir toplumda yaşaması için büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle, Türkçe öğretmenleri konuşma becerilerinin geliştirilmesinde büyük bir sorumluluk taşırlar.

Konuşma becerisi, tıpkı yazma becerileri gibi belirli kuralları ezberlemeye dayalı bir çalışma ile geliştirilemez; Bol bol pratik yaparak öğrenen, iyi konuşulan konuşmacıları dinleyen ve onları örnek alıyormuş gibi davranan modeller bu beceriyi geliştirmek için en uygun çalışmalardır (Özgür, 2003).

2.1.2.3. Yabancı dil öğretiminde konuşma eğitimi ile ilgili araştırmalar. Yabancı dil öğretiminde belirli bir yöntemi uygulama taahhüdü, belirli teknikler ve araçlar kullanılarak öğretimin uygulanmasına yol açar ve öğretim genellikle istenmeyen dar kapsamda gerçekleştirilmektedir. Bu sorunu ortadan kaldırmak için seçici yöntemleri kullanmak verimli sayılmaktadır. Seçici yöntem, öğretimde daha iyi eğitim koşulları yaratma girişiminden sonra oluşan bir yöntemdir. Öğretim yöntemleri öğrencilerin seviyesine göre seçilmektedir. (Emiroğlu, 2013: 287).

Yabancılara Türkçe öğretimi kapsamında öğretmenin alan bilgisi, okuma, eğitim formasyonu, iletişim, empati vb. kelimenin gücünü artıran ve kelimeden daha önemli olan konuşma unsurlarından yararlanmak için beden dilini etkili kullanmak ve aynı zamanda bunda iyi olmak önemlidir. Farklı milletlerden öğrencilerin olması kaçınılmazdır, bu nedenle beden dilini kullanmak önemli bir fark yaratacaktır. Unutulmamalıdır ki sözsüz iletişimin önemli bir boyutu olan beden dili, evrensel bir dil olma avantajı ile konuşma öğretiminde kullanılan önemli bir bileşendir (Hergüner, 2007: 22-23).

Beden dili konuşmada çok önemlidir. Dimitrius & Mazzarela'ya (1999) göre ses tonu, beden dili ve sözcükler aynı değilse iletişimde bazı şeyler fark edilmeyebilir. Yüz yüze iletişimde hem dilsel hem de dilsel olmayan mesajlar bir bütün olarak var olur ve çoğu zaman farkında olmadan vücut dilimizi çok etkili bir şekilde kullanırız. Örneğin, günlük iletişimde kabaca kelimeler % 10, stres % 30 ve vücut dili % 60 rol oynar.

2.1.3. Kaygı. Kaygı, bir uyaranla karşılaşıldığında kişinin geçirdiği fiziksel, duygusal ve zihinsel değişikliklerde kendini gösteren bir uyarılma durumudur. Kaygı, beklenen bir tehlikeden korkma durumudur. Çocukluk yılları, bir insanın hayatındaki en hızlı gelişim yıllarıdır. Yakın yıllarda hem fiziksel hem de zihinsel olarak atılan temellere sosyal ve duygusal temellerin de gelişim süreci eklenir. Çocuk çevresini öğrenmeye, etrafındaki ilişkileri anlamaya, olaylar hakkında bakış açısı kazanmaya ve olayları yorumlamaya çalışır. Bu gelişim sürecinde çocuğun yaşadığı çevre koşullarına göre kaygı düzeyi oluşmaya başlar. Kaygı hissi akrabalarının, anne-babasının, öğretmenlerinin hem de arkadaşlarının davranışlarına göre artar veya azalır. Etraftaki kişilerin kaygı hissinin azalıp artacağını tahmin edemeyişleri bireyin kaygısını başka açıdan arttırabilir.

Kaygı, iç ve dış dünyadan meydana gelmiş olan tehlike potansiyeli veya kişinin tehlikeli olarak algılayıp yorumladığı herhangi bir durum karşısında sınanan bir duygudur. Kişi sanki bir şey olacakmış gibi endişeli hisseder. Teknolojinin hızlı gelişimi, bilimsel keşifler, nüfus artışı ve ekonomik zorluklar gibi stresi artıran çevresel faktörler de insanların kaygısını

artırmaktadır. Organizmanın refahını tehdit eden herhangi bir durumun endişe verici olduğu varsayılmaktadır. Bireye yapılan fiziksel zarar tehditleri ve bir bireyin yapabileceğinden daha fazla performans gerektiren durumlar endişe yaratır.

Kaygı nedeniyle; gerginlik, korku ve rahatsızlık hissi, güvensizlik, korku, panik, kafa karışıklığı, net düşünememe, ağız kuruluğu, baş ağrısı, baş dönmesi, bulantı, çarpıntı, halsizlik, halsizlik, iştahsızlık, düşük veya yüksek tansiyon, mide-bağırsak şikâyetleri, solunum hızının artması, terleme, titreme, uykusuzluk gibi belirtiler zihinsel bölgeden fiziksel bölgeye sokulabilir. Ek olarak, kaygı kişiden kişiye değişen davranışsal belirtiler gösterebilir (Geçtan, 1982).

Kaygı genelde hafif bir eylem gibi gözümüzde canlanır. Örneğin: parmağın kesilmesi, aniden seslerden etkilenilmesi, ani korku gibi duygu fırlamaları bireyin olumsuz düşünmesine neden olmaz. Fakat kronik ve patolojik kaygılar vardır ki bireyin kaygısını bir üst seviyeye çıkarır, endişesini arttırır ve paniğe kapılmasına neden olur. Duygusal açıdan kaygı betimlemesine bakıldığında birey olayları olabilecek en kötü, olumsuz yönüyle kabul eder ve bu düşüncesinden olumsuz etkilenir. Kaygının birtakım tedavi yöntemleri vardır. Hafif kaygılar masaj ve nefes egzersizleri yaparak atlatılmaktadır. Derin kaygılar ise sadece ilaç yöntemiyle tedavi edilmektedir.

Kaygı araştırmalarında birtakım farklı teorileri görmekteyiz. Araştırmacılardan Spielberg (1996) kaygı konusuna şöyle değinmektedir: "*Sübjektif ve bilinçli olarak algılanan, endişe ve gerginlik duygularına eşlik eden atom sinir sisteminin uyarılması ya da etkinleştirilmesiyle ilgili duygu durumudur*".

Dünyada kaygı yaşamayan hiçbir canlı yoktur hatta kuşlar bile endişeden hemen yer değiştirirler; tabi bu durum hayvanlarda içgüdüseldir. İnsanlar farklı nedenlerden dolayı hemen hemen her gün kaygı, endişe yaşarlar ve bu durum bazen hayatlarını etkiler. Farklı özellikler taşımakta olan kaygıyı Lawis (1970: 61-78) şöyle sıralamaktadır:

- İyi hissettirmeyen, gam keder getiren duygu durumudur.

- Gelecek planlarıyla ilgili kaygılanmayı öne sürer.
- Duygulanım durumu öznel olarak algılanır.
- Gerginlik ve rahatsızlığı ortaya çıkarır.
- Vücudun hastalanmasına neden olur.

Genel olarak kaygı; motivasyon, iletişim ve konuşma yetisi ve dersler bakımından türlere bölünmektedir. Kaygının kendine özgü türleri vardır:

- Kolaylaştırıcı engelleyici kaygı (motivasyon)
- Sürekli ve durumluk kaygı (süreye göre geçici)
- Sınav kaygısı (başarı)
- İletişim kaygısı (etkileşim ve iletişim)
- Yabancı dil öğrenme kaygısı (dil öğrenimi)

Kaygı bazen bireylerin konuşma yeteneğinin kaybolmasına neden olabilir. Konuşma esnasına korkutulan bireyler bu duruma bir örnek olabilir. Ya da yeni bir dil öğrenmekte olan birey yabancı dil öğreniminde yaşadığı kaygılar nedeniyle başarısız olabilir. Konuşma kaygısını korkudan dolayı yaşayanlar konuşamama gibi sıkıntı yaşamaktadır. Bu kişilerin özel ses eğitimleri ve ilgili konuda tedavi almaları gerekmektedir. Konuşma kaygısını yabancı dil konuşamama endişesinden dolayı yaşayan bireyler daha çok etkinliklere katılmalı ve endişelerini yenmelidirler.

2.1.3.1. Konuşma Kaygısı. Konuşma kaygısı, bir kişinin hayatı boyunca verdiği birçok kararı etkileyen bir duygudur. Kişinin aile hayatından iş hayatına kadar verdiği kararların sağlıklı olup olmadığı, sahip olduğu kaygı düzeyi ile yakından ilgilidir. Yabancı dil öğretimi bu alanlardan yalnızca birini kapsar. Bu nedenle bir dili öğrenirken ve o dili konuşurken kaygı düzeyinin etkisi bilinmelidir. Yabancı dili konuşmakta güçlük çeken öğrenciler için yaygın bir sorun olan konuşma kaygısını belirleme çalışmaları hız kazanmıştır. Konuşma kaygısı olan kişilerde kaygı düzeyi arttıkça özgüveninin azaldığı görülmektedir.

Konuşma kaygısının yabancı dil öğrenen bireylerin başarısını olumsuz etkilediği açıktır. Dolayısıyla bu durumu görmezden gelmek veya bu duruma daha az dikkat etmek çözüm aramayı ve başarıya ulaşmayı geciktirmektedir. Öğrenciler sınıf ortamında yeni öğrendikleri yabancı dili konuşmaktan korkabilirler. Bunun en önemli nedeni öğrencilerin kelimeleri doğru telaffuz edememeleri sonucu öğretmenlerinden, arkadaşlarından olumsuz geri bildirim alacaklarını ve komik bir duruma düşeceklerini düşünmeleridir. Bu pozisyon bize, konuşma kaygısının önlenmesinde sınıf ortamında güven ve huzur sağlanmasının konuşmaktan korkan öğrencilerde bu duyguyu önleyeceğini göstermektedir. Konuşma kaygısı olan sınıflarda endişeli hissetmek konuşma sürecini olumsuz etkiler (Driscoll, M.P. 2017).

Öner & Gedikoğlu (2007) yabancı dil eğitiminde öğrencilerin alıştırma etkinliklerinin eğitim aldıkları sınıflarda kaygı düzeylerini artırdığını belirterek, bunun en önemli nedeninin iletişim için yabancı dil kullanacaklarına inanmaları olduğunu ifade etti.

Bireyin yabancı dilde iletişim kurmak istediğinde yaşadığı kaygıların nedenleri dört başlık altında incelenmektedir. Bunlar:

- Kelimenin yanlış telaffuz edilmesinden dolayı alay konusu olacağını hissetmek;
- Yeni yabancı dil öğrenen bir bireyden mükemmel konuşabilmesini beklemek;
- Yabancı dil öğrenmenin tamamlanmadığına ve kelime bilgisinin yetersiz olduğuna inanmak;
- Öğretmenin sınıfta meydana gelen hatalara karşı tutumu ve davranışı, bunlar konuşma kaygısını tetikleyebilecek olan en belirgin nedenlerdir (Ayverdi & Güleç, 2006: 161-194).

İletişimin etkili olması için öğretmen sınıf içerisinde konuşma etkinliklerini yapmalıdır. Bu durum konuşma kaygısını yaşamakta olan öğrenci için bir baskı olarak algılanır ve konuşmaktan çekinir ve soruna çözüm bulunmazsa kaygı kalıcı bir hâl alabilir.

Konuşma kaygısı genelde bir bireyin başka bir bireyle ya da bireylerle iletişime geçme kaygısıdır. Bu durum yabancı dil öğreniminde biraz farklı tanımlanabilir. Bireyin yabancı dili kullanmak istemesi, hatalı ve düzensiz konuşmaktan kaçınması olarak betimlenmektedir.

Konuşma kaygısı yaşayan öğrencinin bu durumu eğitim hayatını da etkilemektedir. Bu olumsuzluk sadece eğitimle kalmayıp sosyal, kültürel ve gelişimsel anlamda da öğrencinin gerilemesine neden olmaktadır. Hatta başarı hissinin yerini kaygının doldurmasına neden olmaktadır. Öğrenci başarısız olduğunu kabullendikten sonra pes etmekte ve onun iletişim kaygıları artmaktadır. Konuşma kaygısı sosyal iletişim kaygılarını oraya çıkarmakta, birey giderek yalnızlaştırılmaktadır. Bu tip öğrencinin kaygı yaşadığını endişe hissettiğini çok net göremesek de sınıfın son sıralarında olduklarını biliriz. Bu bireyler içe dönük olurlar, ketum, suskun, az konuşan, gerektiğinde cevap verir, aksi halde susarlar. Tabii hal böyle olunca yabancı dil öğreniminde konuşma becerisinin gelişmesi beklenemez.

Kaygı, öğrenmeyi etkileyen genel faktördür. Yabancı dil öğrenme kaygısı yaşayan öğrenciler kaygıyla her yerde karşılaşabilmektedirler. Ancak dil öğrenirken bu hâl onları fazlasıyla etkilemektedir. Yabancı dil öğreniminde öğrenciye endişe verecek pek çok etken vardır. Sınıf ortamı, dile tutunma, anlama ve yazma yavaşlığı, ders aksatma, ev ödevini anlamama ve öğretmene soru sormada çekinme, ortam gerginliği, odak nokta olmaktan korkma, kekeleme sorunu yaşama, aşırı heyecan vs. olarak betimlenmektedir.

Bu bilgilerden hareketle bir birey yabancı dili öğrenirken yaşadığı kaygıları ana dilini de öğrenirken yaşamaktadır.

2.1.3.2. Konuşma kaygısı nedenleri ve sonuçları. Yabancı dil kaygısını besleyen en önemli etkenlerden bazıları öğrencinin kendini yeterli düzeyde görmemesi ve sınav uygulamalarıdır. Öğrencinin kaygı yaşamasına neden olan bu etkenlerin yanında, öğretmenin tutum ve davranışı, derslerin zorluk seviyesi, öğrencinin yeteneklerinin yabancı dil öğrenmesine elverişlilik durumu da kaygı oluşmasında rol oynamaktadır. Yabancı dil kaygısının nedenlerini araştıran çalışmalar göstermektedir ki, yabancı dil öğrenen arkadaşlarına göre kendini yetersiz gören öğrencilerde kaygı düzeyi yüksek olmaktadır. Young (1991) çalışmasında, derslerin zorluk seviyesinin kaygı düzeyine paralellik gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Price (1991) çalışmasında Young'un çalışmasına benzer sonuçlar elde

ederek derslerin zorluk düzeyi arttıkça kaygı düzeyinin arttığını, derslerin zorluk seviyesi azaldıkça da kaygı düzeyinin azaldığını tespit etmiştir. Bu sonuçlara bakılarak, derslerin zorluk seviyesi, kaygı düzeyine etki eden başka bir faktör olarak gösterilebilir. Bu bilgiler ışığında, yabancı dil kaygısının belli başlı nedenleri olarak; yabancı dil öğrenen öğrencilerin yeterlilikleri, sınavların uygulanış biçimi, öğretmenin tutum ve davranışı, derslerin zorluk seviyesi, öğrencilerin kültürel farklılıkları ve yabancı dil öğrenmeye yatkınlıkları gösterilebilir. Aydın (1999) çalışmasında öğrencilerde konuşma esnasında meydana gelen kaygının sebeplerini şu şekilde özetlemektedir:

- Sınıf ortamında, herkesin kendisine bakması, odak noktasının kendisi olduğunu hissederek tedirgin olması;
- Öğretmenin sorusuna cevap verememe ya da soruyu anlayamama korkusu;
- Yapacağı konuşmaya hazırlık yapmamış olması;
- Düzgün ve akıcı konuşma isteğinin, sınıftakiler üzerinde doğru bir izlenim bırakmayacağını düşünme hissi;
- Sosyal ortam ve eğitim ortamının öğrenciye hissettirdiği etkiler;
- Konuşamayarak arkadaşları tarafından başarısız görülme korkusu;
- Durumdaki belirsizlik;
- Değerlendirilen kişi olma korkusu;
- Sunum yapılacak olan etkinliğe hazırlıksız olmak (Güçbilek, 2014: 58).

2.1.3.3. Yabancı dil öğretiminde konuşma kaygısı ile ilgili araştırmalar. Kaygının yabancı dil öğrenimi üzerindeki etkisi uzun yıllardır araştırılmaktadır. Dil öğreniminde kaygının yabancı dil öğrenme sürecine etkisinin önemli olduğu görülmüştür. 1970'li yıllarda iletişim kaygısının yabancı dil öğrenenler üzerindeki etkisi tespit edilmiş ve 1980'lerde yabancı dil öğrenme kaygısının sıradan kaygıdan farklı olduğu fikri gündeme gelmiştir (Sallabaş, 2012: 3).

Horwitz & diğerleri (1986: 131), dil öğrenme kaygısını "*bir kişinin dil öğrenme sürecinde dile yönelik geliştirdiği inançlar, tutumlar ve algılarla yakından ilişkili olduğu için genel kaygıdan farklı*" olarak tanımlamışlardır. Zaman içinde yapılan araştırmalar yabancı dil kaygısının normal kaygı türlerinden ayrı olduğunu gösterdiğinden, konuşma kaygısı ve doğal kaygı iki ayrı konu olarak görülmeye başlanmıştır.

Aydın & Zengin (2008) çalışmalarında yabancı dil öğrenmeye etkisi olan zararlı ve faydalı kaygı türünden bahsetmişlerdir. Yabancı dil öğrenirken ortaya çıkan kaygının çeşitli faktörlerden etkilenerek öğrenme sürecini olumlu ya da olumsuz etkilediğini, ancak yararı ve zararı konusunda net tanımlar belirtilmediğini ifade etmişlerdir. Kaygının konuşma üzerindeki olumlu veya olumsuz etkilerinin doğru bir şekilde tanımlanmaması, bunun hiçbir etkisi olmadığını göstermez. Nitekim daha düşük bir kaygı düzeyinin kişiyi çalışmaya ve mücadeleye sevk edeceği, öğrenmeye olumlu etkisi olacağı ancak yüksek düzeyde kaygının kişide olumsuz duygulara yol açacağından başarıyı düşüreceği gerçeği kabul görmektedir.

Bir kişinin yabancı dil öğrenmek isteyip istemediği sürecinin altında yatan en önemli iki koşul, dil öğrenmede başarı veya öğrenme sürecinde başarısızlıktır. Bu duyguların baskın yönü, öğrencinin derse ve öğretmene karşı tutumunu doğrudan etkiler. Başarısızlık kaygısı, dil öğrenmeyi etkileyen değişkenlerden biridir. Kaygı, dil öğrenme sürecinde performansı ve başarıyı engelleyen olumsuz bir davranış olarak ifade edilebilir (Aydın & Zengin, 2008: 86).

2.2. Ahıskalı Türkler ve Ahıskalı Türklerde Türkçe Eğitimi

Bu başlık altında Ahıskalı Türklerin tarihi, dili, dini, kültürü, eğitimi ve günümüzde yayılma alanları hakkında bilgi verilmektedir.

2.2.1. Ahıska'nın coğrafi ve demografik yapısı. Türkiye'nin Kuzeydoğu sınırına komşu topraklarda bulunan Ahıska bölgesi, günümüzde Gürcistan sınırları içerisinde kalan eski bir Türk yurdudur. Bu bölgeye Azgur, Adigön, Aspinza, Abastuban, Ahilkelek ve Hırtız ilçeleri bağlıdır. Söz konusu olan bu ilçeler 200'e yakın köyleriyle birlikte Atabek Yurdu'nun da

merkezi olan Ahıska'ya bağlıdır. Bu merkez de Türkiye sınırlarına 15 km. uzaklıktadır (Zeyrek, 2015: 7).

Türk âleminde Ahıska adı olarak bilinen şehir, Gürcü lisanında Ahaltsihe olarak isimlendirilmiştir. Daha önce de belirtildiği gibi Ahaltsihe ismi yine birçok kaynakta görülmektedir. Ahıska ismi Dede Korkut hikâyelerinde Ak-Sıka (Ak Kale) olarak karşımıza çıkmaktadır (Erten, 2014: 47).

Ahıska bölgesinin geniş yelpazeye sahip olması, bölgede ormanlık alanının geniş olması, bölge halkının hayvancılık ile uğraşması ve havasının temiz olması bölgenin önemini arttırmaktadır. Ahıska'nın en önemli ırmağı Kür ırmağıdır. Kür ırmağına karışan Posof ve Adigön çayları Hazar Denizi'ne akmaktadır. Ahıska bölgesi suyu bol olan topraklardan oluştuğu için tarıma uygundur (Zeyrek, 2006: 9).

Seferov & Akış (2008; 393-411)'a göre Ahıska bölgesi; "*Gürcistan sınırlarında Kafkasya Bölgesi'nin güneybatı tarafında bulunmaktadır. Ahıska bölgesinin kuzeyinde ve doğusunda Gürcistan; güney tarafında Ermenistan; güneybatısında Türkiye; batısında ise Acaristan Özerk Cumhuriyeti (Gürcistan) yer almaktadır. Ahıskalı Türklerin her zaman anavatanı olan bu topraklar, Ahıska, Adigön, Aspinza, Ahılkelek ve Bogdanovka gibi çok önemli yerleşim bölgelerini kendi içerisinde bulundurmaktadır. Ahıska bölgesinin toplam yüzölçümü ise 6.260 km² teşkil etmektedir.*"



Şekil 4: Ahıska bölgesi ve çevresi (http://www.datub.eu/ahiska-cografya-tarih 2022).

Bölge, Türk topluluğunun derin tarihini üzerinde taşımakta olan Atabek Yurdu yerleşimi olarak Türkiye'nin Kuzey Anadolu tarafındadır. Osmanlı İmparatorluğu zamanlarında Çıldır eyaletinin bulunduğu kültür ve medeniyet bölgesini kapsamaktadır. Atabek Yurdu'nun en önemli yerleşim bölgesi ise Ahıska'dır (Çınar, 2021: 29).



Şekil 5: *Atabek Yurdu harita çizelgesi* (Çınar, 2021: 8).

Atabek Yurdu'nun parçalanma anı 14 Eylül 1829 yılındadır. Bu tarihte Rusya ve Osmanlı İmparatorluğu arasında Edirne'de imza altına alınmış bir antlaşma yapılmıştır. Antlaşmanın önemli şartlarından biri de Osmanlı Devleti'nin Rusya'ya savaş tazminatı ödemesiydi. Savaş tazminatının yarı bedeli Osmanlı topraklarında olan Anapa, Ahıska, Ahilkelek ve Poti limanını Rusya'ya bırakmaktı (Çınar, 2015: 26).

2.2.2. Ahıska'nın kısaca tarihi. Bilindiği gibi Gürcistan sınırlarında bulunan Ahıska toprakları ve Osmanlı Devleti'ne bağlı olan Çıldır Eyaleti'nin merkezi Ahıska ili olmuştur. Zamanımızda Tiflis'in güneybatısında, Türkiye'nin kuzeydoğusunda, Türkiye-Ermenistan'ın kuzeyinde, Acara Özerk Cumhuriyeti'nin doğusunda sınır olan bir yerdir (Aydıngün, 2015: 37).

Esaslı kaynaklar Makedonyalı İskender'in Kafkasya'ya geldiğinde Türklerle karşılaştığını dile getirmektedir. Yukarıda bahsedilen kaynaklarda Bun-Türkler ve Kıpçaklar Ahıska Türklerinin ecdatlarıdır (Zeyrek, 2001: 11).

Bu bilgilere bakılarak Ahıska bölgesinin Türklük tarihinin çok eski dönemlere dayandığı ileri sürülebilir. II. ve X. asırlarda Ahıska ve Atabek Yurdu topraklarında Hunların, Göktürklerin, Bulgarların, Macarların, Avarların, Sabirlerin, Ogurların, Hazarların ve son olarak da Kıpçakların yaşadıkları bilinmektedir (Baştav, 1995; Togan, 1997).

1578 yılında başlayan savaşta Lala Mustafa Paşa'nın komutanlığında olan Osmanlı ordusu Safevi ordusunu yenmiştir. Abdurrahman Bey'in emrinde olan Osmanlı ordusu ise Atabekler yurdunda olan Posof, Ahıska, Tümük, Vale, Ahilkelek ve Hırtız kalelerini fethetmiştir. Üç gün sonra da bu bölge orduları Serdar Mustafa Paşa'nın ordusuna katılmıştır. Yukarıda belirtilen kaleler önce Sancakbeyi sonra da Ahıska/ Beylerbeyi olarak ilan edilmiştir (Buntürk, 2007).

Bu bölgeler, Osmanlı Devleti'ne katıldıktan sonra Atabek Yurdu'ndaki Beylik / Paşalık yönetimine geçmiştir. Ahıska bölgesi Osmanlı Devleti için önemli rol oynamıştır. Ahıska bölgesi Osmanlı Devleti'ne katıldıktan sonra bu bölgede bulunan tüm Ortodoks Kıpçak Türkleri hür iradeleri ile İslamiyet'i kabul etmişlerdir (Kırzıoğlu, 1998: 284-285).

Ahıska, Atabekler Devleti olduktan sonra Osmanlı hükümeti ile münasebetleri daha da iyi bir hâl almıştır. Atabek Yurdu Osmanlılardan önce üç yüz on yıl hâkimiyetini sürdürmüştür (Zeyrek, 2006: 12-13).

Ahıska 250 yıldan bu yana önemli kültür, siyaset ve ticaret şehri olarak Osmanlı'nın Çıldır Eyaleti merkezi olmuştur. Ahıska şehri o dönemlerde Osmanlı hükümetinin doğu kapısı rolünü almıştır. Anadolu'yu fethetmek isteyen Rus Çarlığı tehlike olarak Ahıska bölgesini görmektedir. Ahıska bölgesini işgal etme niyetiyle birkaç kez saldırıda bulunan Rus Çarlığı bir türlü hedefine ulaşamamıştır. Ahıska'yı işgal etmek için Gürcü, Ermeni güçlerini bir araya

getirerek ve kırk bin tane Ahıskalı halkın ölümüne sebep olarak Ahıska Kalesini ele geçirmiştir (Aydıngün, 2015: 38).

Ahıska bölgesi Ruslar tarafından işgal edildikten sonra Türk olan aileleri Anadolu'ya göç etmeleri için zorlamışlardır. İlerleyen yıllarda ise Türkleri zorla yaşadıkları yerden sürgün ederek bölgedeki Türk nüfusunu azaltmışlardır. Edirne antlaşmasında belirtilen ve Rus Çarlığına terk edilen bölgeler Ahıska ve Ahılkelek şehirleri olmuştur. Kars ve Ardahan ise Osmanlı Devleti'nde kalmıştır (Avşar & Tunçalp, 1994: 16; Akt. Aydıngün, 2015: 38).

1921 yıllında Rus Çarlığı'nın Gürcistan devletini ele geçirmesinden sonra 1930'lu yıllara kadar ırkçılık yapan hem Ruslar hem de Gürcülerin baskılarına maruz kalan Ahıskalı Türk milleti zorluklar ile mücadele etmek durumunda kalmıştır. 1930'lu yıllarda Gürcistan bölgesinden Türkiye'ye kaçanlar, göç edenler olmuştur (Aydıngün, 2015: 40-41).

Ahıska Türkleri İkinci Dünya Savaşı'na kadar askerliğe bile alınmıyorken savaş başlayınca Türkler askerliğe alınmaya başlanmıştır. Bu savaşta Ahıskalı Türklerinden kırk bini alınarak cepheye gönderilmiştir. Ahıska bölgesinde kalanları ise Ahıska-Borcom demiryolu inşasında çalıştırmışlardır. Bu tren yolunun çalışmaları 1944 yılında bitmiştir. 1944 yılında inşa ettikleri trenle sürgün edilmişlerdir! 1944 yılının 14 Kasım'ı 15 Kasım'a bağlayan kara gecede kışın soğuk günlerinde Ahıska bölgesinde 200'den fazla köy ve kasabada yaşamlarını sürdürmekte olan ailelerin evlerini bir saat içerisinde boşaltmaları emredildi. Bölgeden sürgün edilen halkı hayvan vagonlarında Sibirya, Özbekistan, Kazakistan ve Kırgızistan bölgelerine zorla göndermişlerdir (Aydıngün, 2015: 25).

Sürgün esnasında açlık ve sefaletten ölen çocukların, hamile kadınların veya herhangi bir nedenden dolayı yolda vefat edenlerin hiçbiri gömülmemiş; vagondan canice atılmışlardır. Sürgün sonrası Türklerden arındırılan bölgeye Gürcü ve Ermeniler yerleştirilmiştir.

Sürgün esnasındaki halkın sayısına dair net bilgi yoktur; kaynaklarda verilen sayılar da farklılık göstermektedir. 1926 yılında Gürcistan'da 137.921 Türk nüfusu olduğu belirtilmiştir.

Bu sayı bir başka kaynakta 86.500 Türk nüfusu olarak görülmektedir. 1944 yılında sürgün edilen Türk sayısı 72.500 kişi iki gruba ayrılarak sürülmüşlerdir (Aydıngün, 2015: 44).

Ne SSCB'de ne de bu ülke sınırlarının dışında Ahıska Türklerinin sürgünü çok uzun süre duyuldu. Bu noktada Conquest'ın dikkat çektiği bir konu vardır: savaş sonrası hazırlanan sınır çizelgesi ve etnolojik haritaları hazırlarken bölgenin hâlâ Türkler ile beraber yaşanmaya devam ettiğini bu durumdan atlası hazırlayanların bile haberi olmadığı düşüncesini öne sürmektedir. SSCB devletlerine dağıtılmadıktan önce, Ahıska Türklerinin kim olduğu - Türkiye'ye kaçan Ahıska Türkleri hariç- Türkiye'de çok az kişi tarafından bilinmekteydi. Fakat Sovyetler Birliği'nin Stalin yönetimi çökmesi ve ardından; yerli halk o coğrafyada Türkçe konuşan, kendini Türk milleti olarak tanıtan ve Türkiye'ye sonsuz bağlılık besleyen Ahıskalı Türk halkının yaşadığını öğrendi (Erten, 2014: 53).

"*Uzun süren tahliye, insanlık dışı koşullar altında gerçekleşti. Kötü muamele, açlık, soğuk ve hastalıktan dolayı pek çok Ahıska Türkü bu tahliye esnasında hayatını kaybetmiştir. İnsanlar, Kazakistan, Özbekistan ve Kırgızistan'daki köylere ve kasabalara yerleştirildi. Uzun tren yolculuğundan sağ çıkanlar bu yeni topraklarda büyük bir savaşın zorluklarıyla mücadele eden fakir düşmüş insanlar ile karşılaşmıştır. Ahıska Türkleri yerleştirildikleri bölgelerde özel iskân kurallarına tabi tutuldu. Bulundukları yeri terk etmeleri yasaktı. 12 yıllık kamp döneminde genellikle tarım işçisi olarak çalışan Ahıskalılar, aşırı mahrumiyet koşullarıyla, ayrımcılıkla ve sürekli bir denetim sistemiyle boğuşmak zorunda kalmıştır* "(Buntürk, 2007: 215-217).

Ahıska Türkleri sürgün edildikleri SSCB devletleri içerisinde yine bir sürgüne maruz kalmışlardır. Bu sürgün de Fergana olaylarından sonra yaşanmıştır. Özbekistan'da yaşanan bu saldırının siyasi bir olay olduğu söylentileri mevcuttur. Özbek halkının saldırısı neticesinde ikinci bir sürgünü yaşamışlardır (Aydıgün, 2015: 45).

Almanlar, Kırım Tatarları ve Ahıska Türkleri hariç topraklarından sürülen halkların Stalin'in ölümü ve Kuruşçev'in başkanlığa geçmesiyle topraklarına dönmelerine izin

verilmiştir. Sonrasında Kırım Tatarları ve Almanların da yurtlarına dönebilmelerine izin verilirken Ahıska Türklerinin kendi topraklarına dönmelerine izin veren karar alınmamıştır (Güvenç, 2010: 235).

SSCB'nin dağılması ile bu hükümet içerisinde bulunan devletler bağımsızlığını kazanmış, bununla birlikte Ahıska Türkleri de Türkiye Cumhuriyeti'ne göç etmeye başlamıştır. Çünkü Ahıska Türkleri Türkiye'yi kendi anavatanları olarak görmektedirler (Aydıngün, 2015: 46).

Sonuç olarak, Ahıska Türkleri sürgün travma geçirmesine rağmen kültürlerini ve dillerini birbirlerine kenetlenerek korumuşlardır. Yıllarca yan yana olmaya çalışmışlar ve zorlukları bir toplum halinde atlatmışlardır.

2.2.3. Ahıska'nın kültürel yapısı. Her topluluğun yüzyıllık bir geçmişi olduğu gibi kültürü de var demektir. Kültür toplumun karakter çizelgesi olup halkların nasıl tarihsel süreçleri geçirdiklerini göstermektedir. Medeniyetin ilk tohumu kültürle atılmakta ve ilerlemektedir.

Gökalp (1975)'e göre "*Bir milletin dini, ahlaki, aklı, estetik, lisanı, iktisadı ve fenni hayatlarının ahenkli bir bütünüdür."* Ergin (1995)'e göre ise kültür tanımı şöyledir: *"Bir topluluğu, bir cemiyeti, bir milleti millet yapan ve onu diğer milletlerden farklı kılan hayat belirtilerinin tümüdür."*

Kültür bazen giyim-kuşam, yeme-içme ile sınırlandırılmaktadır. Hâlbuki bu durumun ilk önce dil unsuru ile ortaya çıkması gerekmektedir. Dil kültürün ilerlemesi ve zenginleşmesine ortam hazırlayan unsurlardan biridir (Güzeloğlu, 2018: 34).

Yukarıda belirtilen unsurların biri de dilin ortaya çıktığı coğrafi konum olmaktadır. Bu unsur bir milletin hem dilini hem de dinini etkileyen önemli bir etkendir. Göç etmiş bir toplum her zaman asimile olmaya müsaittir. Çünkü göç ettiği bölge veya devlet yabancı bir dil, din, medeniyet ve ahlak kriterlerini taşıyabilmektedir. Bu adaptasyon sürecinde birey kendi değerlerinin farkında olmazsa asimile olmaya mahkûm olabilir.

Ahıskalı Türklerin dil ve ağız özelliklerindeki farklılaşmaların sürülmüş oldukları devletlerde uzun süre ikametlerini sürdürdükleri için Özbekistan, Kırgızistan ve Kazakistan halklarının yerli ana dillerinin bazı özelliklerinden etkilenmişlerdir. 1956 yılında seyahat izni sonrası göç etmiş olan Ahıskalı Türkleri gittikleri devletlere yaşadıkları bölge dilinin özelliklerini taşımışlardır. Bu durum Ahıska ağız özelliklerinde bir miktar değişiklik ve farklılaşma olduğunu göstermektedir (Aliyeva, 2020, 13-14).

Ahıskalı Türkler Anadolu ağızlarının içerisinde bulunan bir ağzı kullanmaktadırlar. Bu ağız önemli ve yaygın ağız olduğu için etno-kültürel biçimde incelenmiştir. Ağız özellikleri olarak Osmanlı Türkçesi ile geliştiği ileri sürülmektedir. Osmanlı Devleti Ahıska bölgesini de yönettiği için Ahıskalı Türklerin ayrıyeten kendilerine özgü yazı dilleri olmamıştır. Ahıska Türkçesi çok eski tarihlere dayanmakta hatta Dede Korkut hikâyeleri de bu ağız özellikleri ile yazılmıştır (Demiray, 2011: 41-42).

Ahıska halkı da kendi değerlerinin farkında oldukları için kültürlerini korumaktadırlar. İlk önce Kafkasya topraklarında; sonradan da sürgün edildikleri bölgelerde kendi dilini, dinini, medeni kültürünü korumuş ve sürdürmüşlerdir. Kültürün korunmasında bazen inançları bazen de kültürleri etkili olmuştur (Şakiroğlu, 2020: 197).

Her zaman iyi münasebetler, samimi komşuluklar kuran Ahıskalı Türkler dini kültüre önemli ölçüde ilgi duymuşlardır. Ramazan bayramı, Kurban bayramı ve diğer dinî bayramları her zaman kutlamışlardır. Dinî kültürü de aile içerisinde nesilden nesle aşılamışlardır. Namaz, zekât, oruç gibi ibadetlere önem göstermişlerdir. Ahıskalı Türkler ne yaşarlarsa yaşasınlar, kendi emekleri ile hem topluluğa hem de bulundukları bölgedeki devlete katkıda bulunmuşlardır. Hangi devlette ve hangi kültür çerçevesinde yaşamlarını sürdürdükleri önemli değil, her zaman kendi kültürlerine, dillerine ve dinlerine sahip çıkmışlardır (Şakiroğlu, 2016: 92).

Ahıska Türklerinin yaşadıkları sürgün olayları ve tarihinin geneline bakıldığında aslında günümüzdeki durumları daha iyi anlaşılmaktadır. SSCB devlet başkanı Stalin,

Ahıskalı Türklerin Orta Asya'da yakın kültürler ve dil benzerlikleri arasında asimile olup kimliklerini yitirmelerini beklemiştir. Bu beklenti karşılanmamış, Ahıska Türkleri adaptasyon sürecini hem çok çalışarak hem kültürel kimliklerini hem de dinî kimliklerini koruyarak atlatmışlardır (Aliyeva, 2012: 19).

Ahıska kültürü Atabek Yurdu'nun en özel parçalarından biridir. Ahıskalı Türkler tüm zorluklara rağmen SSCB coğrafyasında yaşayan toplumların içerisinde kendi çekirdek değerlerini korumayı ve sürdürmeyi başarmışlardır. Sürgün hayatını yaşamakta olan Ahıskalı Türkler, aile bağlarının ne kadar önemli olduğunu genç nesillere sürekli anlatmışlardır. Akrabalık kültürü Ahıskalı Türklerin kültürüne aşılanmış ve önemsenmiş bağlardan biridir. Ahıska kültüründe ahlaki değerleri çocuklara küçük yaşlardayken vermek oldukça önem arz etmiştir. Çocukların vicdanlı ve hayırlı evlat olmasına özen gösterilmiştir. Onlara da kendi nesillerini cesaretli ve dürüst büyütmeleri yönünde aile içi bir eğitim verilmiştir (Çınar, 2021: 31-32).

Ahıskalı Türkler yaşadıkları bölgelerdeki iletişim dillerini öğrenmede büyük başarı göstermişlerdir. Ülke dilini öğrenirken de anadilleri olan Türkçeyi ihmal etmemişler, Türkçeyi özellikle evde ve akrabaları arasında kullanmaya özen göstermişlerdir. Ahıska Türkü olan bir anne babadan doğan çocuk, genellikle Türkçeyi ilk dil olarak öğrenir. Daha sonra ülkenin resmî dilini sokakta ve okulda öğrenir. Türkiye'deki devlet okullarında ve kurumlarında Türk dilini öğrenmek için yabancı öğrencilere sunulan fırsatların çoğu, Ahıskalı Türklerin yaşadığı ülkelerde olası değildir (Devrisheva, 2010: 114).

Ahıskalı Türkler, sürgünde geçirdikleri onca yıl boyunca kültürel kimliklerini yaşatmak için büyük direniş göstermiştir. Bu direniş, Sovyetler Birliği yetkililerinin kışkırttığı eritme politikalarına bir tepki olarak ortaya çıkmıştır. Ancak 1990'lardan sonra Sovyetler Birliği baskısı ortadan kalktıktan sonra kültürel rahatlama yaşanmıştır. Bunun başlıca nedeni sürgünde yaşayan Ahıskalı Türklere uygulanan seyahat yasağının bitmesidir. Bu zamandan sonra Ahıskalı Türkler farklı kentlere göç ederek kültürlerini rahatça yaşamışlardır. Ayrıca

Ahıskalı Türklerin eğitim ve kültür olanakları açısından eski Sovyetlerdeki azınlıkların çoğunu desteklediği bilinmektedir (Hacılı, 2014: 468).

2.2.4. Ahıskalı Türklerde eğitim. İnsanı insan yapan, ona hareket katan, canlılık gösteren faaliyetlerden biri de eğitim sürecidir. Eğitim aile fertleriyle başlayıp sosyal hayat ve okul hayatı ile kişinin yeteneklerini ortaya çıkaran bir serüvendir. Bireyin eğitim alması onun insani niteliklerinin gelişmesi açısından önem taşımaktadır. Tıpkı yaşam hakkımız gibi eğitim hakkımız da doğal olması gereken bir faaliyettir (Çınar, 2019: 191).

Ahıska bölgesi, ezelden beri kültür, eğitim ve bilim merkezlerinden biri olarak bilinmektedir. "*Ahıska kültürü bu bölgede yaşansa da göç ve sürgünler nedeniyle çok geniş bir yayılma alanında bulunduğundan, onun yaygın bir kültüre sahip olduğu söylenilebilir*." (Aliyeva, 2015: 29-30).

Ahıska ilçesinden sürgün öncesinde o bölgeden (Ahıska) önemli âlimler, paşalar, imamlar ve şairler yetişmiştir. Ahıska, Osmanlı Devleti zamanında hem sivil ve askeri yönetim bölgesi merkezi hem de eğitim ve kültür merkezi olarak da bilinmekteydi. Ahıska bölgesinde yetişen önemli isimlerden biri de Ömer Faik Numanzade'dir. Ömer Faik'in "*Mektep, millet ocağı istikbâl ümitgâhıdır*." mısraları bölge halkının eğitime olan ilgisini gün yüzüne çıkarmaktadır (Zeyrek, 2006: 34-35).

Azerbaycan tarihçisi Abbaskulu Bakıhanlı 1828 yılında "*Ahıska kütüphanesindeki yazmaların tasviri*" adında Rus ve Arap dillerinde olmak üzere bir derleme hazırlar. Abbaskulu Bakıhanlı'nın hazırladığı dizelgeye göre Ahmediye Camisi'nde bulunan Ahıska Medresesinde matematik, felsefe, astronomi, ilahiyat, hukuk ve adliyeye ait kitaplar, risaleler bulunmuştur (Hacılı, 2014: 477).

Ruslar tarafından bilimsel eserlerin saklanmış olduğu Ahıska Medresesine "*Türk Akademisi*" demeleri boşuna değildi. Bölgenin eğitim-öğretime açık olması ilimle meşgul olduklarının ispatıydı.

Ahıska Kütüphanesi ve kütüphanede bulunan eserler. Ahıska Kalesi'nin içerisinde bulunan kütüphane talim, davranış ve kültür kazandırma açısından önemli rol üstlenmiş ve bir nevi medrese görevini de almıştır. Zamanla "Ahıska Kütüphanesi" adı ile anılmaya başlamıştır. Rusların ilk istilasından ta Sovyet zamanına kadar Ahıska Kütüphanesi ve Ahıska Akademiyası'na ilgi duyulmuştur (Niyazov, 2016: 27-46.)

Memmedli (2021: 22)'nin verdiği bilgiye göre, Rus-Türk savaşında harpçılık yapan General Muravyov, Ahıska Kütüphanesi'nde el yazması olan eserleri görür ve bu eserler onun ilgisini çeker, onların denetlenmesini ve dokümanların hazırlanmasını ister. Daha sonra ise 1828 yılında Ahıska bölgesi tamamen Rusların eline geçer. Ahıska Kütüphanesi dağıtılır ve kütüphaneden bazı çok değerli eserler Petersburg kütüphanesine teslim edilir.

Böylelikle Ahıska Kütüphanesi dağıtılmış ve nadir eserlere el koyulmuştur. Kitapların bir bölümü yakılmış ve değersizleştirilmiştir.

Ahıska bölgesinde bulunan tüm medrese, mektep ve hatta camiler bile eğitim-öğretime hizmet etmiştir. Medreselerde sonradan kız çocuklarının eğitimine de önem verilmiştir. 1911 yılında yazılan rapora göre Tiflis'te 123 mektep faaliyete geçmiştir. Mektepte 1.546 erkek, 1.370 kız olmak üzere toplamda 2.916 öğrenci tahsil almıştır. Mekteplerde 100 öğretmen görevde bulunmuştur (Memmedli, 2021: 24).

Keza Memmedli (2021: 29)'nin verdiği bilgiye göre kayıtlarda 18. yüzyıldan 20. yüzyılın başlarına kadar Ahıska bölgesi bilim ve kültür merkeziydi. Bu bölgede mollalar, efendiler belli bir anlamda öğretmen, eğitici görevinde bulunmuş olup bunlardan bazıları: Azgur'da Hacı Ahmet, Süleyman Hoca, Çeçla'da İlyas Hoca, Molla Eşref, Said Efendi, Duğur'da, Urpala'da Mehmet Efendi, Gortuban'da Reşit Hoca, Harçam'da Naçar Hoca, Hero'da Molla Recep, Keğvan'da Molla Keleş, Lelovan'da Nuru Hoca, Mohe'de Şehri Efendi, Oşora'da Kamil Suliyev, Pulate'de Maksut Hoca'dır.

Göründüğü gibi sürgün öncesi bölge ehli eğitim-öğretime önem göstermiştir. Bölge velileri de medreseler ve mektepler kurarak hem bölgeyi zenginleştirmiş hem de halkı bilinçlendirmiştir.

Çarlık Rusyası'nda "*Halk okulları yönetmenliği*" uygulamaya geçtikten sonra Türk-Rus ve Tatar-Rus okul ve ilkokulları açılmaya başlamıştır. Bu dönemde Türk millî okullarının açılmasına izin verilmemiştir (Ehmedov, 1985: 83).

1918 yılında Gürcistan İstiklâl Beyannamesi kabul edilmiş ve beyannamede millî azınlık vatandaşları için şöyle bir ifade yer almıştır: "*Gürcistan Demokratik Cumhuriyeti kendi arazı dâhilinde yaşayan tüm azınlık milletlere serbest gelişmeleri için geniş meydan açıyor*." (Mammedli, 2021: 38).

Bu Beyanname'de ve Noe Jardonia'nın konuşmasında "*Bizim devletimizde millî azınlıklar vardır ve Gürcülerin sahip oldukları hukuklara aynen onlar da sahip olacaklar*." gibi açıklamalar bulunmaktadır (Sakartvelo, 1918: 1). Ancak bu vaatler yerine getirilmemiştir. Fakat bu konuşmalar üzerine 1919-1920 yıllarında Ahıska-Borçalı bölgelerinde Gürcistan Demokratik Cumhuriyeti 87 tane okul ve ilkokul açmaya başlamıştır. Zira açılması planlanan okullar için eski binalar onarılarak tahsis edilmiştir. Okullarda eğitim türlü bahanelerden dolayı verilmemiştir. Bazı okullarda Ermeni savaşından dolayı bazı okullarda ise öğretmen yetersizliğinden ya da öğretmenin yeterli bilgiye sahip olmamasından dolayı eğitim verilmemiştir. 1920 yılına geldiğimizde ise Gürcistan'da 31 Türk okulu bulunmaktadır, bunların dördü Ahıska bölgesinde kalmaktadır (Mammedlı, 2021: 40).

1921 yılında GSSC (Gürcistan Sovyet Sosyalist Cumhuriyeti) kuruldu. Artık Gürcistan SSCB (Sovyet Sosyalist Cumhuriyet Birliği)'ne aitti. Gürcistan Sovyet rejimine geçtikten sonra Türklerin yaşadığı köylerdeki okullar da Sovyet eğitim müfredatına göre düzenlenmiştir. SSCB eğitim-öğretiminde öğrencileri de çalıştırma sistemi uygulanmaktaydı. SSCB bünyesinde bulunan bazı devletlerin eğitim sisteminde önceden var olan bu durum hâlâ devam etmektedir. Örneğin; eğitim-öğretim ayları içerisinde pamuk toplama işleri veya üzüm

toplama çalışmaları yaptırılırdı. Genel SSCB okullarına "*Zahmet Mektepleri*" kavramı eklenirdi. GSSC'nin de eğitim ve öğretim düzenine göre eğitim aşamaları: a) İptidai mektep-ilkokul; b) Nataman orta mektep-yedi yıllık okul; c) Tam orta mektep-dokuz yıllık okul'dur. Tiflis, Borçalı, Lüksemburg, Başgeçit, Ahıska, Adıgün'de öğretmen teknikumları faaliyet göstermeye başlamıştır (Memmedlı, 2021: 55-72).

Zaman geçtikçe yöneticiler eğitim-öğretim dilini sadece Gürcü ve Rus dillerinde olacağını açıklamışlardır. O zamanlar Türk aileleri çocuklarını okullara göndermiyordu. Dönemin tanıklarından Barat Sayidov: "*Sürgünden önce 1936'da halkımızın okullarda Türkçe eğitim yapılması talebi üzerine okullarda Türkçe hariç Azerbaycan Türkçesi, Rusça ve Gürcüce eğitim verildi.*" (Bayraktar, 2013: 49).

Yukarıda değinildiği gibi Ahıskalı Türklerde eğitim aile içinde başlar. Bu eğitimin daha çok Ahıskalı Türklere has folklorik araçlarla verilirdi. Diğer halk ve topluluklarda olduğu gibi Ahıskalı Türklerde de kendine özgü atasözleri, türküleri, manileri ve masalları vardır ve bunların zenginliği ve eğitimsel açıdan donanımlığı hem topluluğun dilini, kültürünü hem de sosyalleşip toplumsallaşmasını da sağlamaktadır (Çınar, 2019: 191; Güzeloğlu, 2018: 108-143).

Etnik geleneklerinden bir diğeri de erkek çocukları camiye götürerek nasıl oturup kalkması, nasıl davranılması ve nasıl konuşulması gerektiği uygulamalı olarak öğretilmesidir. Bu gibi eğitim aşamalarından geçen çocuklar daha çok etkilenir ve dini bilgileri daha hızlı öğrenirler. Osmanlı Devleti döneminde Ahıska topraklarında çokça cami, mektep, medrese ve mescitler kurulmuştur. Bölge halkı aile dışı eğitimlerini camilerde ve mescitlerde almaya devam etmişlerdir (Zeyrek, 2006). "*Günümüzde de kendisinin görkemliliği ile meftun eyleyen Ahmediye Camisi ve birkaç medrese şehir içinde ve etrafındaki kasabalarda birer eğitim kurumu şekline gelmiştir*" (Şakirov, 2002).

Stalin'in emri ile Orta Asya'ya sürgün edilen Ahıskalı Türkler zor zamanları geçirirken tabi ki eğitim arka planda kalmakta ve sürgün edildikleri bölgede adaptasyon sürecinden

geçmekte ve psikolojik baskı altında hayat mücadelesi vermektedirler. Ahıskalı Türkler içinde bulundukları bu zor şartlar altında eğitim bağlamında pek çok zorlukla karşı karşıya gelmektedirler. Bunlardan biri de farklı bilmedikleri bir dilde eğitim görmektir.

Sovyetler Birliği eğitim yönetiminin Türk alfabesi yerine Kiril alfabesini getirmesi Türk ailelerinin çocuklarının ve aile fertlerinin zorluklar çekmesine neden olmaktadır. Sürgün sonrası bulundukları ülkeler ağırlıklı Kiril alfabesini kullanan ülkeler olduğu için Ahıskalı Türkler bu alfabeyi öğrenmek zorunda kalmaktadırlar. Ahıskalı Türkler ilk başlarda okullara kabul edilmemişlerdir. Bu süreç içerisinde bulundukları bölgelerdeki okullara kabul edilseler de eğitim-öğretimine sadece 12 sene devam edebiliyorlardı. Çünkü çocuklar okul bitince üniversiteye gidemiyorlardı. Bunun nedeni ise Ahıskalı Türklere sürgün edildikleri bölgeden çıkma yasağı uygulanmasıydı (Zeyrek, 2001: 61-89).

1956 yılında bölgeden çıkma yasağı yürürlükten kaldırılmış ve üniversite hayatına geçmek isteyen Ahıskalı Türk öğrencilerden sadece milleti Azerbaycanlı olarak kayıtlara geçilmiş olan Ahıskalı Türkler üniversiteye okul kayıtlarını yaptırabilmişlerdir (Piriyeva & İzdebayeva, 2014: 331-340).

Daha sonraki yıllarda SSCB vatandaşları için belirlenen kurallar eşit bir şekilde uygulanmaya başlanmıştır. O dönemde Ahıskalı Türkler artık SSCB'nin vatandaşlığını kabul etmişlerdi. Artık Anayasa'ya göre Ahıskalı Türkler eşit şartlar altında tüm haklardan yararlanma hakkına sahip olmuşlardır. Ancak kimliklerinde milliyet yerinde Türk yazıldığı için yüksek makamlarda çalışmaları ve üniversitelerde okumaları türlü bahanelerle genellikle engellenmekteydi. Sovyetler Birliği döneminde Ahıskalı Türkleri sadece tarla ve ziraat işlerinde çalışabilirdi.

Ahıskalı Türklerin sürgün sonrası eğitimleri 90'lı yıllardan sonra ilerleme göstermiştir. Yıllar geçtikçe eski SSCB devletlerinde yaşayan Ahıskalı Türkler ancak yaşadıkları ülkeler bağımsızlıklarını kazanınca üniversitelerde eğitim almaya başlamışlardır. Ahıskalı Türkler

yaşadıkları Türk ve diğer cumhuriyetlerinde doktor, öğretmen ve başka alanlarda yüksek tahsil alarak kendi mesleklerini günümüzde dahi icra etmektedirler.

Sovyetler Birliği dağılınca Türkiye ile Türk devletleri arasında yapılan anlaşmaya binaen Türk liseleri kurulmuş ve az sayıda Ahıskalı Türk öğrenciler de bu liselerde Türkçe eğitimi almaya başlamışlardır. Türk liseleri tüm Türk devletlerinde faaliyetlerini sürdürmekteydi. Bu liselerde okuyan gençler için de bir taraftan Türkiye'de burslu okuma kapılarını da açmaktaydı. 1992 yılında Türk Cumhuriyetlerinden gençler, Türkiye'de eğitim alma hakkını kazanarak Türkiye'ye getirilmişlerdi. Bu eğitim projesinde az sayıda da olsa Ahıskalı gençler de yer almaktaydı. Ahıskalı Türk gençleri için kontenjan sayıları zamanla artmıştır. Günümüzde Türkiye'nin pek çok üniversitesinde Ahıskalı gençlerin gerek lisans gerekse lisansüstü programlarında eğitim aldıkları görülmektedir.

Ahıskalı Türklerde iki dillilik. Yabancı ülkede yaşamanın kazandırdığı ve bir nevi avantaj olarak algılanmakta olan iki dillilik sayesinde Ahıskalı Türkler bazı ülke dillerini anadili seviyesinde öğrenerek benimsemiştir. Günümüzde ana dili ve Türkiye Türkçesi kullanımlarına karşın Rus dilini, Azerbaycan, Kazak, Özbek ya da Kırgız lehçelerini iyi derecede konuşanlar da vardır. Bunun nedeni Ahıskalı Türklerin yaşadıkları devletlerde ilkokuldan itibaren yerel dilde veya Rus dilinde eğitim almalarıdır.

Ahıskalı Türkler birden fazla dilde konuşabilme avantajlarını Türkiye Cumhuriyeti içerisinde de kullanabilmektedirler. Bazıları Türkiye'de eğitim veren kurumlarda yabancı dil eğitimi vermekte bazıları turizm sektöründe tercümanlık ve rehberlik hizmetlerinde bulunmakta bazıları ise özel şirketlerde dış ticaret asistanlığını yürütmektedirler. Ancak Türkiye Türkçesi dışındaki dil ve lehçeleri iyi derecede kullanırlarken ana dillerinin Anadolu ağızlarından biri olmasına rağmen Türkiye Türkçesini öğrenirken birtakım zorluklarla da karşılaşmaktadırlar. İlk başta Ahıskalı Türkler Türkiye'ye gelip Türkiye Türkçesini öğrenenlere göre daha rahat anlamaları ve kavramalarına rağmen temelde aynı dili

konuşmalarından ancak farklı alfabe, farklı telaffuz ve farklı kavramları ve diğer özelliklerden dolayı bildikleri dili kırarak Türkiye Türkçesine adapte olmaları.

Türkiye Türkçesini öğrenirken uyum sağlama sıkıntılarını yaşamakta olan Ahıskalı Türk öğrenciler eğitim aldıkları ilköğretim ve liselerde de yaşadıkları sorunları aşmaya çalışmaktadırlar.

2.2.5. Ahıskalı Türk öğrencilerin Türkiye Türkçesi eğitiminde karşılaştıkları sorunlar. Günümüzde yabancılar için Türkçe öğretiminde dil öğrenim sorunlarına sıklıkla rastlanmaktadır. Dil öğrenim sorunları hem dil farklılığından hem de farklı dil özelliklerinden oluşmaktadır. Yabancı öğrenciler Türkiye Türkçesi öğrenirken kendi dil özelliklerini öğrenmekte olduğu hedef dile yansıtmaktadır. Türkiye Türkçesi öğrenirken dilbilgisine hâkim olmanın ve sesleri doğru telaffuz etmenin bu sorunu ortadan kaldıracağı varsayılmaktadır. Ancak bu durum Türkiye Türkçesi ile ana dil özellikleri aynı olan Ahıskalı Türk öğrenciler için geçerli değildir. Ahıskalı Türk öğrenciler Türkiye Türkçesi öğrenirken yalnızca dilsel sorunlarla değil farklı sorunlarla da karşılaşmaktadırlar. Alan yazında bu konu ile ilgili yapılmış çalışmalara rastlamak mümkündür. Bu çalışmalardan bazıları şu şekildedir:

1. İlkokullarda ve okullarda eğitim alma sürecinde yaşadıkları sorunlar ve onların çözümlenmesine yönelik yapılan araştırmalardan biri D. Akan, S. Yalçın, İ. Yıldırım ve G. Bayata'nın ortaklaşa hazırladıkları "*Erzincan'da yaşayan Ahıskalı Türk öğrencilerin eğitim sürecinde yaşadıkları sorunların öğretmen görüşlerine göre incelenmesi*" adlı çalışmasıdır. Bu araştırmada Erzincan'ın Üzümlü ilçesinde ikamet eden Ahıskalı Türk öğrencilerin yaşamakta oldukları eğitim sorunlarını öğretmen görüşleri ile ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Araştırmada öğretmenlerin görüşleri anket kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmaya 15 kadın ve 11 erkek öğretmen olmak üzere 26 öğretmen katılmıştır. Öğretmenlerden elde edilen veriler kodlanarak *a. disiplin kavramı, b. akademik kavram ve c. ailesel kavramı* olmak üzere üç basamakta incelenmiştir:

Disiplin kavramı, öğrencilerin eğitim sorunlarını ortaya çıkarmak için elde edilen ilk basamaktır. Disiplin kavramında öğrencilerin sorumlu davranıp davranmadıkları ve öğrenim aşamalarında uyum sıkıntılarının olup olmadığını öğretmenlerin görüşleri ile incelemek amaçlanmıştır. Araştırmacılar, öğretmenlerin görüşlerini kodlayarak tablo halinde aktarmışlardır.

Araştırmada öğretmenlerin *disiplin kavramı* için açıkladıkları bazı konular:

- Ahıskalı Türk öğrenciler yerli olan öğrenciler ile sosyalleşme sorunu yaşamaktadır ve bu durum öğrencilerin derslerde odaklanma sorunlarını ortaya çıkarmaktadır.

- Ahıskalı Türk öğrencilerin dersi anlama sıkıntılarını yaşadıkları için disiplin problemlerini çıkardıkları görülmektedir.

- Ahıskalı Türk öğrencilerin sorumluluk taşıma bilincinin olmadığı ve aldıkları eğitimin sadece okul ya da sınıf içerisinde kaldığı bunun yanı sıra ebeveynlerin ilgisiz olduklarını gözlemlenmiştir.

Akademik kavramda ise araştırmacılar Ahıskalı Türk öğrencilerin eğitim sürecinde yaşadıkları iletişim sıkıntılarının sebebiyetini ortaya çıkarmak için uygulanan soruların neticelerini ortaya koymuşlardır.

Araştırmada öğretmenlerin akademik kavram için görüşleri:

- Ahıskalı Türk öğrencileri eğitim alırken kelime yetersizliğinden dolayı yaşadıkları iletişim sıkıntıları;

- Öğretmenlerden bazıları, öğrencilerin kelime eksikliğinden dolayı kendilerini ifade edememe zorluklarının olduğunu dile getirmektedir;

- Öğrencilerin yaşadıkları eğitim ve sosyalleşme problemlerinin yanı sıra ders esnasında okuma, yazma ve konuşma becerilerini kullanırken problem yaşadıklarını:

- Öğrencilerin bazı eğitim sorunlarının sebebi kültürel farklılıklarının olması ve bu durumun Ahıskalı Türk öğrencilerini yabancılaştırdığı görüşü öne sürülmektedir. Örneğin

bazı davranışları Ahıskalı Türk öğrenciler normal kabul ederken yerli halk normal kabul etmemektedir.

- Öğretmenlerin Ahıskalı Türk öğrencilerin yabancı devletlerde aldıkları eğitim düzeylerinin hangi düzeyde olduğunu bilmediklerini dile getirmektedirler. Bu durum öğretmenleri zorlamaktadır. Öğrencilerin ön öğrenmelerine dair hiçbir bilgiye sahip olmamaları öğretmenlerin öğrenciler hakkında fikir sahibi olmalarını engellemektedir. Öğretmen öğrenci ilişkisi kurmakta zorlanmaktadır.

Ailesel kavram, Ahıskalı Türk öğrencilerin eğitim sorunlarının belli boyutunun aile içinden olabileceğini düşünerek ileri sürülmüştür.

Araştırmada katılım sağlayan öğretmenlerin bu konu ile ilgili görüşleri:

- Ahıskalı Türk ailelerin sürekli maddi sıkıntı içinde oldukları ve bu durum neticesinde çocukların eğitimi açısından ilgisiz kaldıkları görülmektedir.

- Ahıskalı ailelerin ekonomik sıkıntılarının çocuklara ve onların eğitim hayatına yansımakta olduğu gözlemlenmektedir.

- Ahıskalı Türk ailelerin Türkiye'deki imkânlarının sadece belli bir kapsamda olması çocukların hayatını hem eğitimsel hem de psikolojik yönden etkilemektedir.

Araştırmada Ahıskalı Türk öğrencilerin ön öğrenim açıdan ve sosyo-kültürel yönden eksik olduklarını öne sürülmektedir. Sonuç olarak öğrencilerin aile içinde eğitiminin önemini arttırmak için ilk önce aile eğitim seminerlerinin verilmesi, daha sonra öğrencilerin diğer eğitim eksikliklerinin giderilmesi gerektiği ifade edilmektedir. Bu araştırmada sorunları çözüme ulaştırmak ve Ahıskalı Türklerin yaşam kalitesini daha da iyi boyuta taşımak amaçlanmıştır (Akan ve diğerleri, 2017: 217-278).

2. Bir diğer çalışma M. A. Arslan ve Ö. Yıldırım tarafından hazırlanan "*Erzincan-Üzümlü 'deki Ahıskalı Türklerinin Türkiye Türkçesini öğrenme zorlukları*" adlı çalışmadır. Bu araştırma Ukrayna'dan Türkiye'ye gelen ve Erzincan'ın Üzümlü ilçesine yerleştirilen Ahıskalı Türkler ile gerçekleştirilmiştir. Ahıskalı Türklerin Türkiye Türkçesini öğrenirken

yaşadıkları telaffuz zorluklarını öğrenmek ve sorunları çözüme ulaştırmak hedeflenmiştir. Hedefe ulaşmak için forum kullanılmış ve görüşler alınmıştır. Araştırmacılar katılımcılardan aldıkları verileri değerlendirmiş ve sonuçlara ulaşmışlardır. Çalışmanın ana verilerinin ortaya çıkmasını sağlayan sorular şunlardır:

a. Ahıskalı Türklerinin Türkiye Türkçesi öğrenirken yaşadıkları problemler nelerdir?

b. Ahıskalı Türklerin konuşma becerisinde yaşadıkları sıkıntılar ve sıkıntı kaynakları nelerdir?

c. Uzun yıllar Ahıska ağzını ve farklı diğer dilleri kullanmaları Türkiye Türkçesi kullanmamaları Ahıskalı Türkleri nasıl etkilemiştir?

Bu sorulara verilen cevaplar doğrultusunda Ahıskalı Türklerin Türkiye Türkçesini konuşarak ve duyarak öğrenmeye çalıştıkları ortaya çıkmaktadır.

Ahıskalı Türkler Türkiye'ye yerleştirildikten sonra dış dünyalarında da aynı ana dil özelliklerini taşımakta olan Türkiye Türkçesini kullanmaya başlamaktadırlar. Anlamadıkları terimlerle karşılaştıklarında hemen ne anlam ifade ettiğini sormaktan çekinmemektedirler. Türkiye Türkçesinin hâkim olmadıkları özelliklerini öğrenmeye gayret göstermektedirler.

Uzun yıllar sadece Ahıska ağzını kullanan ve farklı dillerde konuşmakta olan Ahıska Türkleri Türkiye Türkçesi konuşurken bazı resmi kavramları olan terimleri anlamakta zorlanmakta ama öğrenmeye gayret göstermektedir. Ulusal kelimeleri (makine, enstitü) telaffuz ederken zorluk çekmektedirler. Konuşma becerilerindeki eksiklikleri Ahıskalı Türklerin bazen Türkiye Türkçesinde yabancı dilde olan kelimenin karşılığını bulmakta zorlanıp sonunda o kelimeyi hatırlayıp söyleme durumları da gözlemlenmiştir.

Çalışmanın sonucuna bakıldığında Ahıskalı Türkler Türkiye Türkçesi konuşurken genelde problem yaşamamaktadırlar. Araştırmacılar Üzümlü ilçesindeki Ukrayna'dan getirilerek bölgeye yerleştirilen Ahıskalı Türklerden aldıkları yanıtlar doğrultusunda görüşlerini şöyle açıklamaktadırlar:

- Ahıskalı Türkler Türkiye Türkçesi kullanırken zamanları ve ifadeleri doğru telaffuz etme isteğinde oldukları, konuşmalarının daha etkili olması ve süslü olması için mecaz kullanmaları, konuşurken bazı kavramları hatırlayamamaları ve buna benzer farklı görüşlerini dile getirmektedirler (Arslan & Yıldırım, 2017: 293-298).

3. Bir diğer araştırma S. Altunbaş Yavuz'a aittir. Onun kaleme aldığı *"Türkiye'de Ahıskalı olmak ve ilk okuma- yazma öğrenmek"* adlı çalışması Erzincan'ın Üzümlü ilçesinde yapılmıştır. Üzümlü ilçesinde yaşamlarını sürdürmekte olan 3 ilkokul öğrencisi ve onların öğretmenleriyle gerçekleşmiş olan çalışma yüz yüze ses kayıtları alınarak yapılıştır. Araştırmada betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır.

Çalışma esnasında öğrencilerin yazma, okuma, okuduklarını anlamakta zorlanma ve metin yazma zorluklarını yaşamanın yanı sıra dil bilgisel yanlışları da sıkça yaptıkları göz önünde bulundurulmuş olup çalışmanın sonuna kadar bu sorunların çözüme kavuşması için öğretmenlere önerilerde bulunulmuştur.

Çalışmaya ait öğretmenlere yönelik öneriler:

- Ahıskalı Türk öğrencilerine eğitim sürecini verimli tamamlaması için okuma-yazma desteğinin verilmesi;

- Öğretmen eşliğinde öğrencilerin derste sesli okuma yapmaları;

- Öğretmen tarafından öğrencilerin yazma kurallarını doğu yazıp yazmadıklarının takibinin yapılması;

- Öğrencilerin eksiklerini tamamlamak için öğrenciye onun seviyesine uygun eğitim verilmesi;

- Ahıskalı Türk öğrencilerin yerel öğrenciler ile arkadaşlık ilişkilerinin gelişmesi için etkinliklerin yapılması vs. (Altunbaş Yavuz, 2017: 417-424).

Söz konusu olan bu çalışmalar sadece örnek çalışmalardan birkaçıdır. Sonuçlar ve önerilerin aşağı yukarı birbirine yakın olduğundan bunlarla yetinilmiştir.

Sonuç olarak yukarıda özetlenmiş olan çalışmalardan hareketle şunlar söylenebilir: Ahıskalı Türk öğrenciler ilkokullarda yaşadıkları sorunların temelinde kültür, ağız farklılığı, yaşayış tarzının farklılığı ve yabancı ülke eğitim öğretim kurallarının farklı olması yatmaktadır. Ahıskalı öğrencilerinin çekingen olmaları ve arkadaş edinme sorunları yaşamaları konuşma kaygısı geliştirmelerine sebep olmaktadır.

Eğitim sorunlarının bir diğer boyutu ise ailedir. Bazı araştırmalarda değinildiği gibi ebeveynlerin çocuklarla ev ödevlerini yapamayışlarının nedeni velilerin de Türkiye Türkçesi eğitimine ihtiyaç duymalarıdır. İlkokulda eğitim görmekte olan öğrenci anne babasından destek almak ister ancak Ahıskalı Türklerin ekseriyeti yurtdışında ortaokul ya da lise eğitini almıştır. Yıllar geçtikçe eğitim almak üniversite mezunu olmak daha da ön plana çıkmış olsa da yurtdışında eğitimlerini tamamlamış olan Ahıskalı Türkler gerek gelecekleri için gerek çocukları için Türkiye'de Türkiye Türkçesini öğrenmeli, farklı eğitim seminerlerine katılmalı, genel yeteneklerini geliştirmelidirler.

3. BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bursa Uludağ Üniversitesinde eğitim gören Ahıskalı Türk öğrencilerin konuşma kaygısının incelendiği bu araştırmada nitel ve nicel yaklaşımlar birlikte kullanılmıştır. Bundan dolayı araştırmanın karma bir yaklaşımla yapıldığı söylenebilir. Bu araştırmada Ahıskalı Türklerin konuşma kaygılarını incelemek üzere ölçek ile anket kullanılmıştır.

Araştırmanın nicel kısmında oluşturulan bölümler ilişkisel tarama modelidir. Bu modelin amacı iki veya daha çok değişkenin, birlikte değişim varlığı ve derecesinin olup olmadığını belirlemektir (Karasar, 2014).

Bu araştırmada hem Kişisel Bilgi Anketi (KBA) hem de Konuşma Kaygısı Ölçeği (KKÖ) soruları yer almaktadır. KBA ile katılımcıların yaş, cinsiyet, ana dil konuşmaları, eğitim seviyeleri, Türkiye'de yaşama süresi ve buna benzer kişisel bilgileri ortaya konulmuştur. Konuşma kaygısı ölçeği ile katılımcıların konuşma kaygılarına yönelik düzeylerini saptamak amaçlanmıştır.

Araştırmanın nitel kısmını durum çalışması oluşturmaktadır. Durum araştırması çeşitli yöntemlerle yapılmaktadır. Bunlardan bazıları arşiv kayıtları ve dokümanlar olmakla birlikte bazıları da fiziksel gereçler ve gözlemlerdir (Gliner, Morgen & Leech, 2015).

Bu araştırmada Bursa Uludağ Üniversitesinde eğitim gören Ahıskalı Türk öğrencilerin Konuşma Kaygısı açısından gerek KKÖ gerek KBA uygulamalarından sonra elde edilmiş değerlerden yola çıkarak nitel durum yönteminin kullanılması uygun görülmüştür.

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırma 2019-2020 ve 2020-2021 eğitim öğretim yılında Bursa Uludağ Üniversitesinde eğitim gören 99 Ahıskalı Türk öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sürecinde Kişisel Bilgi Formu (Ek 1) kullanılmıştır. Bu formda öğrencilerin adı, soyadı,

doğum tarihi, doğum yeri, cinsiyeti, okudukları bölüm, vs. bilgiler yer almaktadır. Araştırma sırasında toplanan veri sayısı bakımından katılımcıların özellikleri şunlardır:

Tablo 6: *Katılımcıların sayısı ve yüzdesi.*

Cinsiyet:	N	%
Kadın	63	%63
Erkek	36	%37
Toplam	99	%100

Tablo 6'da katılımcıların sayılarının ve cinsiyetlerinin açıklaması yer almaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan 99 Ahıskalı Türk öğrencinin 36'sı erkek 63'ü kadındır. Buna göre araştırmaya katılanların %37'sini erkekler %63'ünü kadınlar oluşturmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları, Verilerin Toplanması ve Çözümlenmesi

Katılımcıların demografik özellikleri hakkında bilgiye ulaşmak için araştırmada "Kişisel Bilgi Formu" (bk. Ek 1) ve katılımcılara yönelik uygulanan anketin hazırlanması için de "Konuşma Kaygısı Ölçeği" (bk. Ek 2) kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu. Araştırmada yer alan katılımcıların kişisel bilgileri ve demografik özellikleri hakkında gereken bilgilere ulaşmak üzere "Kişisel Bilgi Formu" geliştirilmiştir. Bu form Ek 1'de bulunmaktadır.

3.3.2. Konuşma Kaygısı Ölçeği. KKÖ, 25 maddelik tek boyutlu bir ölçme yöntemidir. Ölçek 5'li Likert tipi bir derecelendirme aşamalarına sahiptir.

Araştırmanın temel verilerini toplamak üzere Merve Suroğlu Sofu'nun geliştirdiği, Konuşma Kaygısı Ölçeği (bk. Ek 2) kullanılmıştır. Bu ölçekte katılımcılardan elde edilen veriler incelenmiş ve SPSS programında ANOVA testi ve T testi kullanılarak verilerin değerlendirilmesi yapılmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması ve Çözümlenmesi

Bursa Uludağ Üniversitesinde eğitim gören Ahıskalı Türk öğrencilerin konuşma kaygısının incelenmesine yönelik yapılan araştırma için gereken etik kurul izni alınmıştır. Aynı zamanda Merve Suroğlu Sofu'nun geliştirdiği konuşma kaygısı ölçeğini kullanma izninin alınması sonucunda, soruların Ahıskalı Türk öğrencilere uygulanmasına yönelik Google Form kapsamında anket hazırlanmıştır. Konuşma kaygısı ölçeğinde katılımcılara yönelik yöneltilen toplam 33 soru bulunmaktadır. Katılımcılardan alınan yanıtlar doğrultusunda verilerin incelenmesinde SPSS programı kullanılmıştır. Veriler SPSS 21.0 programı ile elde edilmiş ve %95 güven seviyesinde çalışılmıştır. SPSS programında elde edilen değerler, tablo haline getirilmiş ve gereken açıklamalar yapılmıştır.

3.4.1. Nitel verilerin toplanması. Nitel verilerin toplanması bağlamında bu araştırma sürecinde doküman inceleme ve değerlendirme yöntemi kullanılmıştır. Doküman inceleme, belgeleri ve kayıtları inceleyerek yapılan veri toplama yöntemidir (Karasar, 2014).

Bu araştırma 2019-2020, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Bursa Uludağ Üniversitesinde eğitim gören Ahıskalı Türk öğrencilere uygulanmıştır. Öğrencilerin KKÖ ve Kişisel Bilgi Formu'na verdikleri yanıtlar doküman olarak belirlenmiş ve onların cevapları doğrultusunda veriler ortaya konmuştur. Nitel veriler yukarıda belirtiğimiz yöntemle araştırma yapmak için toplanmıştır.

3.4.2. Nicel verilerin toplanması. Bu araştırmada yer alan katılımcıların kişisel bilgileri ve demografik özellikleri hakkında gereken bilgilere ulaşmak üzere "Kişisel Bilgi Formu" geliştirilmiştir. Bu form, Ek 1'de bulunmaktadır. Kişisel bilgi formu, bizzat öğrencilerin kültürel ve sosyal hayatlarının belli bir oranını belirlemek amacıyla uygulanmıştır.

Araştırmanın temel verilerini toplamak üzere, yukarıda da belirtildiği gibi Merve Suroğlu Sofu'nun geliştirildiği, Konuşma Kaygısı Ölçeği'ne (Bk. Ek 2) yer verilmiştir. Bu ölçekte katılımcılardan elde edilen veriler incelenmiş ve SPSS programında ANOVA testi ve T testi kullanılarak verilerin değerlendirilmesi yapılmıştır. KKÖ 25 maddelik tek boyutlu bir ölçme yöntemidir. Ölçek; 1. Kesinlikle katılmıyorum, 2. Katılmıyorum, 3. Karasızım, 4. Katılıyorum ve 5. Kesinlikle katılıyorum şeklinde 5'li Likert tipi bir derecelendirme aşamalarına sahiptir (Suroğlu Sofu, 2012). Araştırmada ölçeklerin kullanılması için ölçek sahiplerinden izin alınmıştır (Bk. Ek 3).

3.4.3. Güvenilirlik ve normallik analizleri. Çalışmanın bu bölümünde araştırma ölçeğinin istatistiksel güvenilirliğini test etmek amacıyla gerçekleştirilen Cronbach's Alpha analizinin sonuçları yer almaktadır. Cronbach's Analizi kapsamında teste tabi tutulacak ölçek, bütün maddeleri gözetilerek sınanmakta ve elde edilen güvenilirlik skorunun 70 ve üzerinde çıkması ölçeğin istatistiksel olarak güvenilir olduğunu ifade etmektedir. 1'e yaklaşan ve artan skorlar güvenilirlik artışı olarak nitelendirilmektedir. Aşağıda yer alan Tablo 7'de araştırma ölçeklerinin güvenilirlik skorları yer almaktadır. Elde edilen bulguya göre araştırma ölçeğinin güvenilirlik skoru, 781 olmakta ve bu skor yeterli düzeyde güvenilirliğe işaret etmektedir. Bu sonuca göre araştırma ölçeğinin hipotez testlerinde kullanılabilirliğinin önünde bir engel bulunmamaktadır.

Tablo 7. *Araştırma ölçeğinin güvenilirlik analizi*

	Cronbach's Alpha	*Madde Sayısı*
Türkçe Konuşma Kaygısı	.781	33

Çalışmanın normallik incelemesi kapsamında ise araştırmanın hipotez testlerinde kullanılacak ölçek ve ölçek alt boyutlarının çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Bu kapsamda -2 ve +2 arasında elde edilen çarpıklık ve basıklık değerleri verilerin normal

dağıldığını ifade etmekte ve hipotez testlerinde parametrik testlerin kullanılmasına işaret etmekte, bu değerlerin dışında elde edilen değerler ise verilerin normal dağılmadığını ve hipotez testlerinde parametrik olmayan testlerin kullanımını göstermektedir.

Aşağıda yer alan Tablo 8'de ölçeğin çarpıklık ve basıklık değerleri yer almaktadır. Elde edilen bulgu incelendiğinde araştırma ölçeğinin çarpıklık ve basıklık değerleri -2 ile +2 arasında yer almakta ve bundan dolayı verilerin normal dağıldığı ifade edilmekte olduğu için hipotez testlerinde parametrik testlerin kullanılması kararlaştırılmıştır.

Tablo 8. *Araştırma Ölçeklerinin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri*

	Çarpıklık	Basıklık
Türkçe Konuşma Kaygısı	-1,049	1,232

4. BÖLÜM

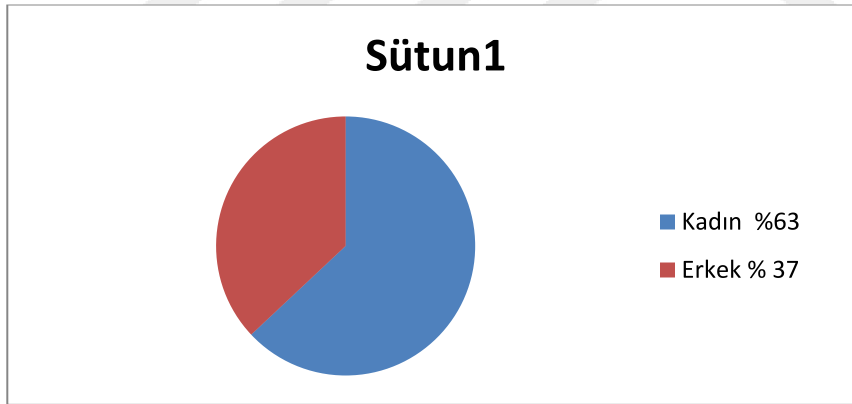
BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde araştırma amaçları doğrultusunda toplanmış verilerin betimsel ve istatistiksel analizlerine yer verilmiştir. Betimsel analizler kapsamında verilerin dağılımları; frekans, yüzde, ortalamalar ve standart sapmalar yolu ile incelenmiştir. İstatistiksel analiz çerçevesinde ise araştırma verileri, araştırma amaçları doğrultusunda uygun istatistiksel analizler ile test edilmiştir.

4.1. Betimsel Analizler

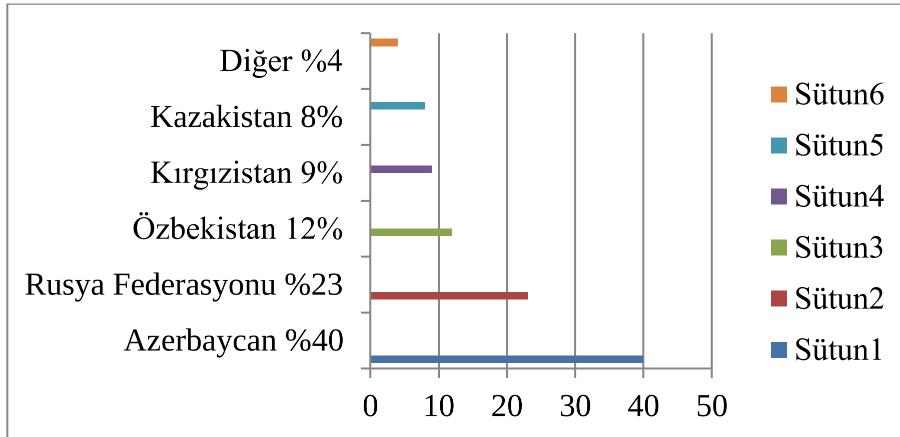
Bu bölümde araştırmanın kişisel bilgi formunda yer alan değişkenler frekans ve yüzdeler ile araştırma ölçeklerinden elde edilen puanlar ise ortalamalar ve standart sapmalar ile ele alınmıştır.

Tablo 9. *Araştırma Örnekleminin Cinsiyet Değişkenlerinin Dağılımları*



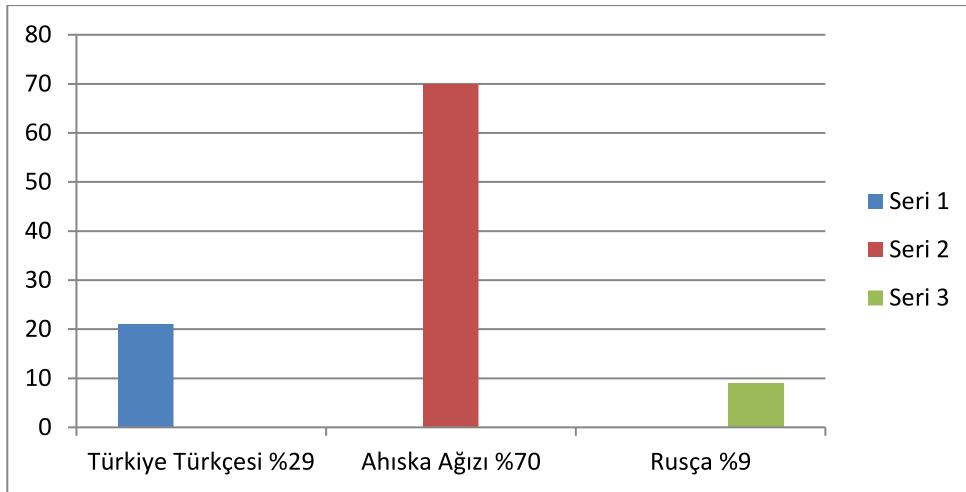
Araştırma örnekleminin cinsiyet değişkenlerinin dağılımları bağlamında elde edilen bulgular, cinsiyet kapsamında katılımcıların 63'ünün (%63) kadın, 36'sının (%37) ise erkek olduğunu göstermiştir.

Tablo 10. A*raştırma Örnekleminin Doğum Yeri Değişkenlerinin Dağılımları*



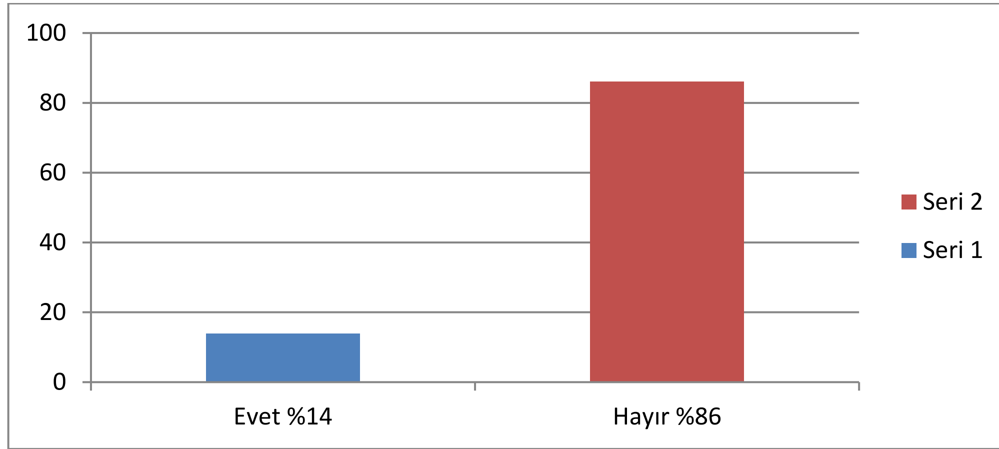
Araştırma örnekleminin doğum yeri değişkenlerinin dağılımları bağlamında doğum yeri değişkeninin dağılımı incelendiğinde 39 (%40) katılımcının ise Azerbaycan doğumlu olduğu, 23 (%23) katılımcının Rusya Federasyonu, 12 (%12) katılımcının Özbekistan, 9 (%9) katılımcının Kırgızistan, 8 (%8) katılımcının Kazakistan ve 8 (%8) katılımcının da diğer ülkelerde doğduğu görülmüştür.

Tablo 11. *Araştırma Örnekleminin Ana Dili Değişkenlerinin Dağılımları*



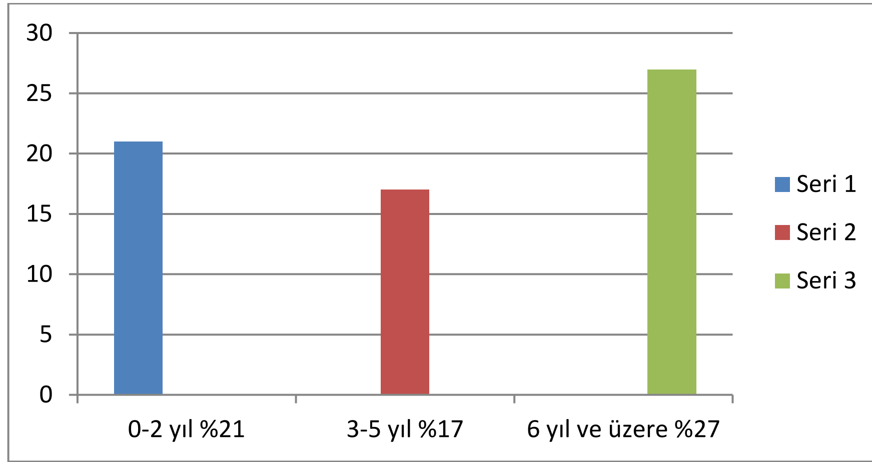
Araştırma örnekleminin ana dili değişkenlerinin dağılımları bağlamında katılımcıların ana dili kullanma bakımından dağılımları şu şekildedir: 21 (%21) katılımcının ana dilinin Türkiye Türkçesi, 69 (%70) katılımcının Ahıska ağzı ve 9 (%9) katılımcının ana dilinin Rusça olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 12. *Araştırma Örnekleminin Türkiye Öncesi Türkçe Eğitimi Değişkenlerinin Dağılımları*



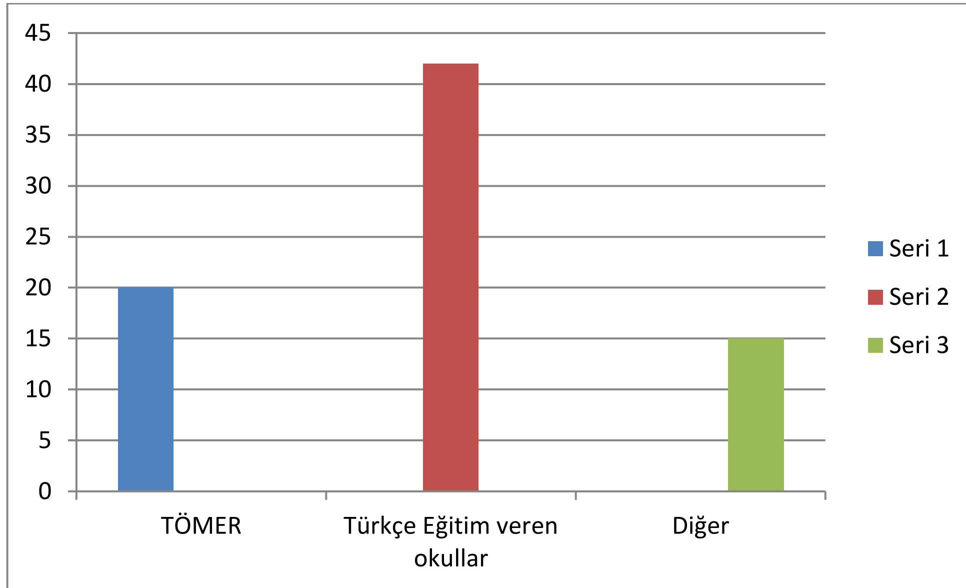
Araştırma örnekleminin Türkiye öncesi Türkçe eğitimi değişkenlerinin dağılımları konusunda öğrencilerin Türkiye'ye gelmeden önce Türkçe eğitimi alıp almadıkları sorgulanmış ve bu bağlamda değişken açısından katılımcıların 14'ü (%14) evet olarak yanıt verirken 85'inin (%86) ise hayır olarak yanıt verdiği tespit edilmiştir.

Tablo 13. *Araştırma Örnekleminin Türkçe Eğitimini Kaç Sene Önce Alındığına Ait Değişkenlerinin Dağılımları*



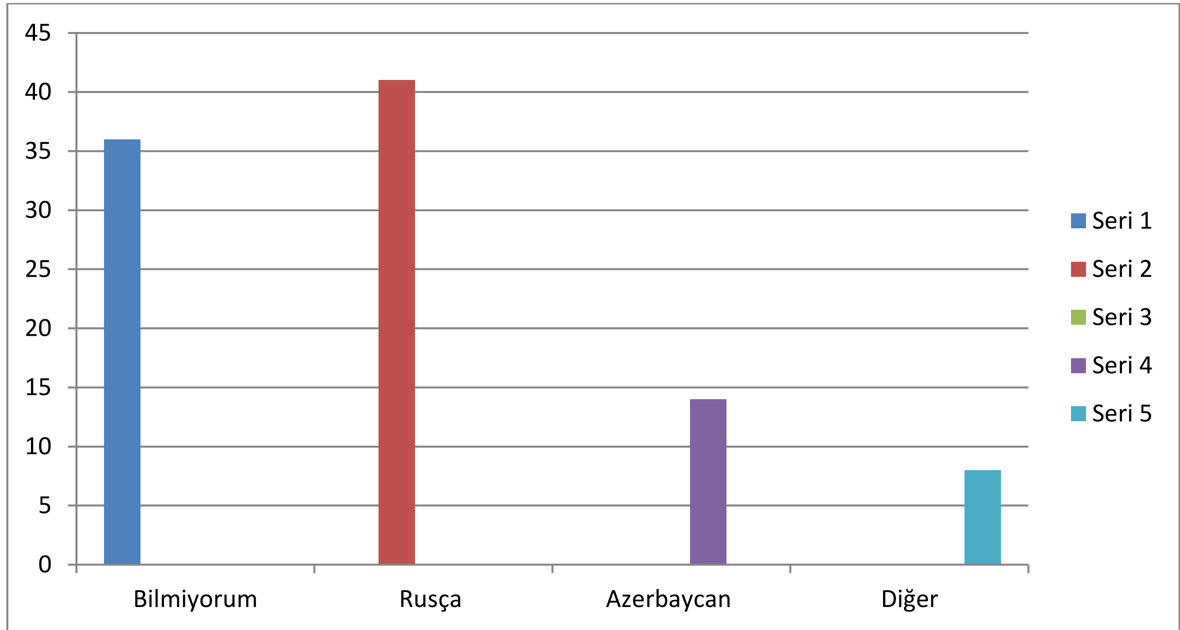
Araştırma örnekleminin Türkçe eğitiminin kaç sene önce alındığına ait değişkenlerinin dağılımları bağlamında alınan Türkçe eğitiminin kaç yıl önce alındığının sorgulandığı bu değişkende yanıtlar şu şekilde dağılım göstermiştir: 21 (%21) katılımcı 0 – 2 yıl önce, 17 (%17) katılımcı 3-5 yıl önce ve 27 (%27) katılımcı da 6 yıl ve daha uzun zaman önce Türkçe eğitimi aldığını belirtmişlerdir.

Tablo 14. *Araştırma Örnekleminin Türkçe Eğitim Kanalına göre Değişkenlerinin Dağılımları*



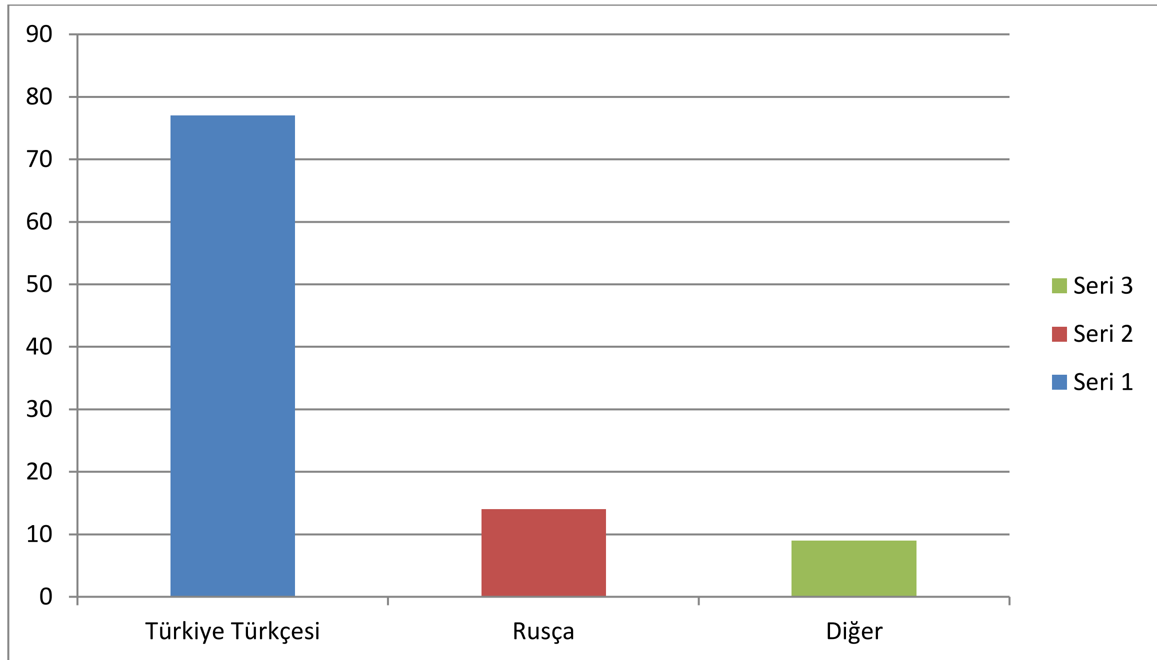
Araştırma örnekleminin Türkçe eğitim kanalına göre değişkenlerinin dağılımları bakımından Türkçe eğitiminin alındığı kurum bağlamında şu sonuca ulaşılmıştır: 20 (%20) katılımcı TÖMER, 42 (%42) katılımcı Türkçe eğitimi veren Türkiye Cumhuriyeti'nin resmî kurumları ve son olarak da 15 (%15) katılımcı diğer kanallar vasıtasıyla Türkçe öğrendiklerini ifade etmişlerdir.

Tablo 15. *Araştırma Örnekleminin Hangi Yabancı Dilleri Bilip Bilmediklerine göre Değişkenlerinin Dağılımları*



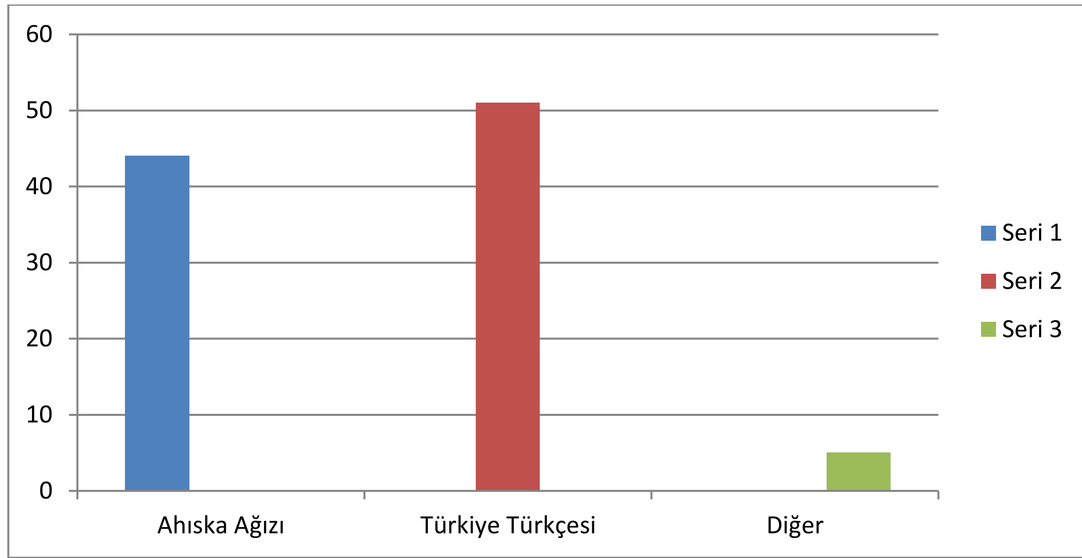
Araştırma örnekleminin hangi yabancı dilleri bilip bilmediklerine göre değişkenlerinin dağılımları bağlamında katılımcıların bildikleri yabancı dilin dağılımı şu şekildedir: 36 (%36) katılımcı yabancı dil bilmediğini belirtmiş, 41 (%41) katılımcı yabancı dil olarak Rusça, 14 (%14) katılımcı Azerbaycan Türkçesi, 8 (%8) katılımcı ise diğer kategorisinde farklı dilleri bildiklerini belirtmişlerdir.

Tablo 16. *Araştırma Örnekleminin Kültürel Faaliyetleri Hangi Dilde veya Ağızda Yürüttüklerine göre Değişkenlerinin Dağılımları*



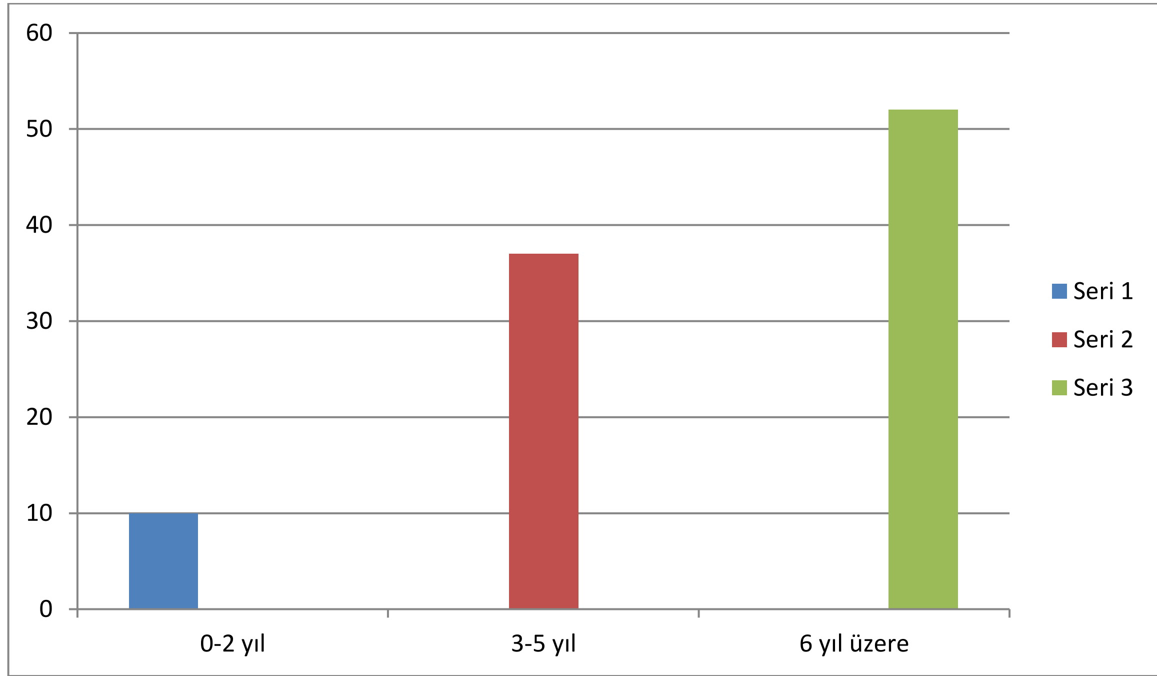
Araştırma örnekleminin kültürel faaliyetleri hangi dilde veya ağızda yürüttüklerine göre değişkenlerinin dağılımları bağlamında katılımcıların dağılımı şu şekilde ortaya çıkmıştır: 76 (%77) katılımcı Türkçe, 14 (%14) katılımcı Rusça ve 9 (%9) katılımcı diğer diller aracılığıyla kültürel faaliyetlerini gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir.

Tablo 17. *Araştırma Örnekleminin Yakın Çevrede Hangi Dili veya Ağzı Kullandıklarına göre Değişkenlerinin Dağılımları*



Araştırma örnekleminin yakın çevrede hangi dili veya ağızı kullandıklarına göre değişkenlerinin dağılımları bağlamında katılımcıların kullandıkları dilin sorgulandığı değişkenin dağılımına göre; 44 (%44) katılımcının Ahıska ağzı, 50 (%51) katılımcının Türkiye Türkçesi ve 5 (%5) katılımcının da Rusça kullandığı tespit edilmiştir.

Tablo 18. *Araştırma Örnekleminin Türkiye Hudutlarında Kaç Sene Yaşam Sürdürdükleri ve Sürdürmekte olduklarına göre Değişkenlerinin Dağılımları*



Araştırma örnekleminin Türkiye hudutlarında kaç sene yaşam sürdürdükleri ve sürdürmekte olduklarına göre değişkenlerinin dağılımları bağlamında katılımcıların dağılımı şu şekilde ortaya çıkmıştır: 10 (%10) katılımcının 0-2 yıl arasında, 37 (%37) katılımcının 3-5 yıl arasında ve son olarak da 52 (%52) katılımcının 6 yıl ve üzerinde bir zamanı Türkiye'de yaşadıkları tespit edilmiştir.

Tablo 19. *Türkçe Konuşma Kaygısı Ortalama Skor*

	Ort±Ss	***Alt-Üst***
Konuşma kaygısı skor ve ortalama	102,78±13,21	60-128

Tablo 19'de -araştırma örnekleminin araştırma ölçeği olan- Türkçe konuşma kaygısı ölçeğinden alınmış olan toplam skorun ortalaması yer almaktadır. Elde edilen bulguya göre araştırma örnekleminin ortalama Türkçe konuşma kaygı skoru 102,78±13,21 gibi oldukça yüksek bir skordur ve bu skor yüksek düzeyde Türkçe konuşma kaygısına işaret etmektedir.

4.2. Araştırma Sorularının Sınanması

Çalışmanın bu bölümünde araştırma amaçları doğrultusunda oluşturulan araştırma sorularının sınanmasına yer verilmiştir. Araştırma sorularının testlerinde parametrik test yöntemleri olan bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü ANOVA testi kullanılmıştır.

Tablo 20. *Cinsiyet ve Türkçe Konuşma Kaygısı Ortalama Farklılıkları*

		Ort	Ss	t	P
Türkçe Konuşma Kaygısı	Kadın	100,93	9,40	-2,372	**0,044**
	Erkek	105,55	7,14		

Tablo 20'de araştırmanın cinsiyet değişkeni ile Türkçe konuşma kaygısı arasındaki istatistiksel anlamlı ortalama farklılıklarının tespiti amacıyla gerçekleştirilen bağımsız örneklem t-testinin sonuçları yer almaktadır. Elde edilen bulgulara göre cinsiyet ile Türkçe konuşma kaygısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ortalama farklılığı tespit edilmiş ($p<0,05$) ve bu farklılık incelendiğinde erkek katılımcıların (102,55±7,14) kadın katılımcılardan daha yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 21. *Doğum Yeri ve Türkçe Konuşma Kaygısı Ortalama Farklılıkları*

		Ort	Ss	F	Sig
Türkçe Konuşma Kaygısı	Kazakistan	107,75	4,65	3,862	**0,003**
	Özbekistan	101,64	6,54		
	Kırgısiztan	109,25	4,17		
	Rusya Federasyonu	104,52	4,78		
	Azerbaycan	92,26	10,15		
	Diğer	101,90	10,97		

Tablo 21'de ise doğum yeri değişkeni ile Türkçe konuşma kaygısı arasındaki istatistiksel anlamlı ortalama farklılıklarının tespiti amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü ANOVA analizinin sonuçları yer almaktadır. Elde edilen bulgulara göre doğum yeri ile Türkçe konuşma kaygısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ortalama farklılığı tespit edilmiş ve bu farklılığa göre Kırgızistan doğumlu katılımcılar (109,25±4,17) en yüksek kaygı skoruna sahipken Azerbaycan doğumlu katılımcılar (92,26±10,15) ise en düşük kaygı skoruna sahip olmaktadır.

Tablo 22. *Ana Dili ve Türkçe Konuşma Kaygısı Ortalama Farklılıkları*

		Ort	Ss	F	Sig
Türkçe Konuşma Kaygısı	Türkiye Türkçesi	61,04	6,03	4,618	0,012
	Ahıska Ağzı	126,71	17,25		
	Rusça	105,52	10,15		

Tablo 22'de ana dili değişkeni ve Türkçe konuşma kaygısı arasındaki istatistiksel anlamlı ortalama farklılıklarının tespiti amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü ANOVA analizin sonuçları yer almaktadır. Elde edilen bulgulara göre ana dili ile Türkçe konuşma kaygısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ortalama farklılığı bulunmakta ($p<0,05$) ve bu farklılığa göre

ana dili Türkiye Türkçesi olan katılımcılar (61,04±6,03) en düşük kaygı düzeyine sahipken, Ahıska Ağzı ana dilindeki katılımcılar (156,71±17,25) en yüksek kaygı düzeyine sahip olmaktadır.

Tablo 23. *Türkiye Öncesi Türkçe Eğitimi ve Türkçe Konuşma Kaygısı Ortalama Farklılıkları*

		Ort	Ss	t	Sig
Türkçe Konuşma	Evet	103,82	10,43	-0,733	0,466
Kaygısı	Hayır	115,74	8,55		

Tablo 23'de ise Türkiye öncesi Türkçe eğitimi alma durumunun sorgulandığı değişken ile Türkçe konuşma kaygısı arasındaki istatistiksel anlamlı ortalama farklılıkların tespiti amacıyla gerçekleştirilen bağımsız örneklem t-testinin sonuçları yer almaktadır. Elde edilen bulgulara göre Türkiye öncesi Türkçe eğitimi ile Türkçe konuşma kaygısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ortalama farklılığı bulunmamaktadır (p>0,05).

Tablo 24. *Türkçe Eğitim Geçmişi ile Türkçe Konuşma Kaygısı Ortalama Farklılıkları*

		Ort	Ss	F	Sig
Türkçe Eğitimi Kaç Yıl	0-2 yıl	104,44	6,46	1,178	0,130
Önce Alındı	3-5 yıl	105,53	9,48		
	6 yıl ve üzeri	94,78	9,90		

Tablo 24'de Türkçe eğitimi geçmişi ile Türkçe konuşma kaygısı arasındaki istatistiksel anlamlı ortalama farklılıklarının tespiti amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü ANOVA analizinin sonuçları yer almaktadır. Elde edilen bulgulara göre Türkçe eğitim geçmişi ile Türkçe konuşma kaygısı arasında istatistiksel anlamlı bir ortalama farklılığı tespit edilememiştir (p>0,05).

Tablo 251. *Türkçe Eğitim Kanalı ile Türkçe Konuşma Kaygısı Ortalama Farklılıkları*

		Ort	Ss	F	Sig
Türkçe	TÖMER	103,93	4,85	1,196	0,059
Eğitim	Türkçe Eğitim Veren Okul	102,28	9,47		
Kanalı	Diğer	99,53	12,35		

Tablo 25'de Türkçe eğitim kanalı ile Türkçe konuşma kaygısı arasındaki istatistiksel anlamlı ortalama farklılıklarının tespiti amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü ANOVA analizinin sonuçları yer almaktadır. Elde edilen bulgulara göre Türkçe eğitim kanalı ile Türkçe konuşma kaygısı arasında istatistiksel anlamlı bir ortalama farklılığı tespit edilememiştir ($p>0,05$).

Tablo 26. *Bildiği Yabancı Dil ile Türkçe Konuşma Kaygısı Ortalama Farklılıkları*

		Ort	Ss	F	Sig
Yabancı Dil	Bilmiyorum	102,59	9,77	3,922	0,005
	Rusça	106,19	7,87		
	Azerbaycan Türkçesi	96,18	8,89		
	Diğer	90,18	2,04		

Tablo 26'de ise bildiği yabancı dil değişkeni ile Türkçe konuşma kaygısı arasındaki istatistiksel anlamlı ortalama farklılıklarının tespiti amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü ANOVA analizinin sonuçları yer almaktadır. Elde edilen bulgulara göre bildiği yabancı dil ile Türkçe konuşma kaygısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ortalama farklılığı tespit edilmiş ($p<0,05$) ve bu farklılığa göre yabancı dil olarak Rusça bilen katılımcılar (106,19±7,87) en yüksek Türkçe konuşma kaygısına sahipken, Azerbaycan Türkçesini yabancı dil olarak bilen katılımcılar (96,18±8,89) en düşük Türkçe konuşma kaygısına sahip olmaktadır.

Tablo 27. *Kültürel Faaliyet Dili ile Konuşma Kaygısı Ortalama Farklılıkları.*

		Ort	Ss	F	Sig
Kültürel Faaliyet Dili	Türkiye Türkçesi	105,39	9,35	0,331	0,719
	Rusça	104,91	2,26		
	Diğer	92,97	8,08		

Tablo 27'de Kültürel faaliyet dili ile Türkçe konuşma kaygısı arasındaki istatistiksel anlamlı ortalama farklılıklarının tespiti amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü ANOVA analizinin sonuçları yer almaktadır. Elde edilen bulgulara göre kültürel faaliyet dili ile Türkçe konuşma kaygısı arasında istatistiksel anlamlı bir ortalama farklılığı tespit edilememiştir ($p>0,05$).

Tablo 28. *Yakın Çevre Dili ile Konuşma Kaygısı Ortalama Farklılıkları.*

		Ort	Ss	F	Sig
Yakın Çevre Dili	Ahıska Ağzı	108,71	6,58	10,135	0,000
	Türkiye Türkçesi	101,18	9,78		
	Rusça	105,29	1,25		

Tablo 28'de araştırmanın yakın çevrede kullanılan dilin sorgulandığı değişken ile konuşma kaygısı arasındaki istatistiksel anlamlı ortalama farklılıklarının tespiti amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü ANOVA analizinin sonuçları yer almaktadır. Elde edilen bulgulara göre yakın çevrede kullanılan dil ile konuşma kaygısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ortalama farklılığı bulunmakta ve bu farklılığa göre yakın çevresinde Ahıska ağzını kullanan katılımcılar (108,71±6,58) en yüksek Türkçe konuşma kaygısına sahipken, yakın çevresinde Türkiye Türkçesi kullanan katılımcılar (101,18±9,78) en düşük Türkçe konuşma kaygısına sahip olmaktadır.

Tablo 29. *Türkiye'de Yaşama Süresi ile Türkçe Konuşma Kaygısı Ortalama Farklılıkları.*

		Ort	Ss	F	Sig
Türkiye'de Yaşama Süresi	0 - 2 yıl	109,11	10,82	2,620	0,018
	3 - 5 yıl	101,43	6,50		
	6 yıl ve üzeri	95,27	9,33		

Tablo 29'da ise Türkiye'de yaşama süresi ile Türkçe konuşma kaygısı arasındaki istatistiksel anlamlı ortalama farklılıklarının tespiti amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü ANOVA analizinin sonuçları yer almaktadır. Elde edilen bulgulara göre Türkiye'de yaşama süresi ile Türkçe konuşma kaygısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ortalama farklılığı bulunmakta ($p<0,05$) ve bu farklılığa göre Türkiye'de 0-2 yıl arasında yaşayan katılımcılar (109,11±10,82) en yüksek Türkçe konuşma kaygısına sahipken, 6 yıl ve üzerinde yaşayan katılımcılar (95,27±9,33) en düşük Türkçe konuşma kaygısına sahip olmaktadır.

5. BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırma, Bursa Uludağ Üniversitesinde eğitim gören Ahıskalı Türk öğrencilerin konuşma kaygılarını tespit etme amacıyla yapılmıştır. Araştırma, Bursa Uludağ Üniversitesinde eğitim gören 99 Ahıskalı Türk öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Konuşma kaygısı incelendiğinde bu kaygının kişisel psikolojik bir kavram olduğu gözlemlenmiştir. Kaygı ile ilgili birçok araştırma yapılmıştır. Ancak aynı dil özelliklerini taşımakta olan ve aile, arkadaş ve büyüdüğü ülke nedeniyle Türkiye Türkçesine vakıf olmayan Ahıskalı Türk öğrencilerin üzerinde konuşma kaygısı araştırmasının yapılmamış olduğu tespit edilmiştir.

Bu çalışmada katılımcıların konuşma kaygıları; cinsiyet, doğum yeri, ana dili, Türkiye'ye gelmeden önce Türkçe eğitimi alıp almadıkları, Türkiye Türkçesi eğitimi aldılar ise kaç sene önce eğitim aldıkları, Türkiye Türkçesi eğitimini nerede aldıkları, ana dilleri dışında hangi dillere sahip oldukları, kültürel faaliyetlerini hangi dillerde yürüttükleri, aile ve arkadaşları ile hangi dil ve ağızlarda konuştukları ve ne zamandan beri Türkiye'de yaşadıkları gibi değişkenlere bağlı olarak incelenmiştir.

Bursa Uludağ Üniversitesinde eğitim gören Ahıskalı Türk öğrencilerden ulaşabildiğimiz örneklemin cinsiyet değişkeninin 63'ünü (%63) kadın ve 36'sını (%37) erkek oluşturmaktadır. Bu veride kadın öğrencilerin daha çok olması, geçmiş zamanlarda uygulanan kız çocuklarının koruma amaçlı okutulmaması ile ilgili fikrin değiştiğini göstermektedir. Ahıskalı Türklerin artık kız çocuklarının da eğitim almasına önem verdikleri ve kızların meslek sahibi olmaları yolunda ilerlemeleri gerektiğini düşündükleri sonucuna ulaşılabilir.

Araştırmanın Bursa Uludağ Üniversitesinde eğitim gören Ahıskalı Türk öğrencilerin doğum yeri değişkeninin dağılımına göre ortaya çıkan değerlerin Özbekistan'da 12 (%12), Rusya Federasyonu'nda 23 (%23) ve Azerbaycan'da 39 (%40) olduğu belirlenmiştir.

Dolayısıyla bu değerlerin SSCB devletinin Ahıskalı Türkleri sürgün ederken yoğun olarak dağıttıkları devletlere ait olduğu görülmüştür.

Bursa Uludağ Üniversitesinde eğitim gören Ahıskalı Türk öğrenciler, yıllarca çeşitli ülkelerde yaşamış ancak (olmalarına rağmen) kendi dillerini ve ağızlarını unutmamışlar, kullanmaya devam etmişlerdir. Katılımcıların ana dili dağılımına göre öğrencilerin en fazla Ahıska ağzı 69 (%70) ile Türkiye Türkçesini 21 (%21) önemsedikleri tespit edilmiştir. Ahıskalı Türklerin kültürel faaliyetlerinde de Ahıska ağzını ve Türkiye Türkçesini yoğun olarak kullanmaktadırlar.

Bursa Uludağ Üniversitesinde eğitim gören Ahıskalı Türk öğrencilerin Türkiye'ye gelmeden önce Türkçe eğitimi alıp almadıklarını belirlemek için yapılan değerlendirmeye göre katılımcıların 14'ü (%14) evet, 85'i (%86) ise hayır diye yanıtlamışlardır. Dolayısıyla yüksek oranda hayır yanıtı, Ahıskalı Türklerin Türkiye coğrafyasına gelmeden önce kendi ağız özelliklerini kullandığını göstermektedir.

Bursa Uludağ Üniversitesinde eğitim gören Ahıskalı Türk öğrencilerin Türkçe eğitimini hangi kurumlarda ve nerede aldıklarına göre değerlendirme dağılımı sonucunda, öğrencilerin 20'si (%20) TÖMER'de, 42'si (%42) Türkiye Cumhuriyeti'nin Türkçe eğitimi veren resmî kurumlarında ve sadece 15'i de (%15) diğer kanallarla Türkçe öğrendiklerini belirtmişlerdir.

Katılımcıların yabancı dil bilme değerlendirmesine göre öğrencilerden 41 (%41)'i yabancı dil olarak Rusça bilmektedir. Bu oran diğer dillerin bilinmesine göre en yüksek oran olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu durumun ortaya çıkmasının doğal olduğu düşünülmektedir. Çünkü SSCB devlet okullarında genel olarak Rusça eğitim verilmektedir. Bununla birlikte Ahıska Türkleri yaşadıkları ülkenin dillerine de hâkim olmaktadırlar. Yaşadıkları bölge dillerini de öğrenmekte ve konuşmaktadırlar.

Katılımcı öğrencilerin aile, arkadaş ve yakın çevrelerinde sıklıkla kullandıkları dil açısından değişkenler incelendiğinde; en yüksek oran Ahıska ağzı 44 (%44) ve Türkiye

Türkçesi 50 (%51) olarak belirlenmiştir. Sadece 5 (%5) öğrencinin Rusça kullandığı tespit edilmiştir.

Son olarak da katılımcı öğrencilerin Türkiye'de yaşam sürelerine göre incelenen değişkenlerin arasında yüksek oran olarak 52'si (%52) 6 yıldan fazla Türkiye'de yaşamaktadırlar.

Bu araştırma KBF ve KKÖ ile elde edilen bulgularla yorumlanmıştır. Yukarıda söz konusu olan incelemeden elde edilen bulgulara göre araştırma örnekleminin ortalama Türkçe konuşma kaygı skoru 102,78±13,21 gibi oldukça yüksek bir skor ortaya çıkmıştır ve bu skor Ahıska Türklerinin yüksek düzeyde Türkçe konuşma kaygısı yaşadıklarına işaret etmektedir.

İstatistiksel verilerden T-test sonuçlarına göre cinsiyet ile Türkçe konuşma kaygısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ortalama farklılığı tespit edilmiş ($p<0,05$) ve bu farklılık incelendiğinde erkek Ahıskalı Türk öğrencilerinin (102,55±7,14) kadın Ahıskalı Türk öğrencilerden daha yüksek bir Türkçe konuşma kaygısına sahip olduğu görülmüştür.

Elde edilen bulgulardan doğum yeri ile Türkçe konuşma kaygısı arasındaki istatistiksel veriler incelendiğinde anlamlı bir ortalama farklılığı tespit edilmiş ve bu farklılığa göre Kırgızistan doğumlu katılımcılar (109,25±4,17) en yüksek kaygı skoruna sahipken Azerbaycan doğumlu katılımcılar (92,26±10,15) en düşük kaygı skoruna sahip olmaktadırlar. Bu incelemede görüldüğü gibi -Azerbaycan ve Türkiye Türkçesinin kardeş dil olması nedeniyle- Azerbaycan bölgesinde doğmuş ve yaşamış olan Ahıskalı Türk öğrencilerin daha az konuşma kaygısı taşıdığı belirlenmiştir.

Araştırmanın istatistiksel verilerinden ANOVA testine göre elde edilen bulgular, ana dili ile Türkçe konuşma kaygısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ortalama farklılığı bulunmakta ($p<0,05$) ve bu farklılığa göre ana dili Türkiye Türkçesi olan katılımcılar (61,04±6,03) en düşük kaygı düzeyine sahipken, Ahıska ağzı ana dilindeki katılımcılar (156,71±17,25) en yüksek kaygı düzeyine sahip olmaktadırlar. Bu inceleme sonucunda saptanmış olan kaygı düzeyi verilerinin ana dili Ahıska ağzı olan öğrencilerde yüksek olması,

Ahıska topluluğunun kendi dilini her zaman önemsediği ve hiçbir zaman unutmadığını göstermektedir. Bu durum Ahıska Türklerinin asimile olma riskini ortadan kaldırmakta ve dillerinin devamlılığını sağlamaktadır.

Ahıskalı Türk öğrencilerin yabancı dil değişkeni ile Türkçe konuşma kaygısı arasındaki istatistiksel anlamlılık ortalama farklılıklarının tespitine yönelik yapılan tek yönlü ANOVA analizinin sonuçlarından elde edilen bulgulara göre yabancı dil bilme ile Türkiye Türkçesi konuşma kaygısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ortalama farklılığı tespit edilmiş ($p<0,05$) ve bu farklılığa göre yabancı dil olarak Rusça bilen katılımcılar (106,19±7,87) en yüksek Türkçe konuşma kaygısına sahipken Azerbaycan dilini yabancı dil olarak bilen katılımcılar (96,18±8,89) en düşük Türkçe konuşma kaygısına sahip olmaktadırlar.

Ahıskalı Türk öğrencilerin yakın çevrelerinde kullandıkları dilin sorgulandığı değişken ile konuşma kaygıları arasındaki istatistiksel anlamlı ortalama farklılıklarını tespit etmek amacıyla yapılan tek yönlü ANOVA analizinin sonuçlarından elde edilen bulgulara göre yakın çevrede kullanılan dil ile konuşma kaygısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ortalama farklılığı bulunmakta ve bu farklılığa göre yakın çevresinde Ahıska ağzı kullanan katılımcılar (108,71±6,58) en yüksek Türkçe konuşma kaygısına sahipken yakın çevresinde Türkiye Türkçesi kullanan katılımcılar (101,18±9,78) en düşük Türkçe konuşma kaygısına sahip olmaktadır.

Ahıskalı Türk öğrencilerin Türkiye'de yaşama süresi ile Türkçe konuşma kaygısı arasındaki istatistiksel anlamlı ortalama farklılıklarını tespit etmek amacıyla yapılan tek yönlü ANOVA analizinin sonuçlarından elde edilen bulgulara göre Türkiye'de yaşama süresi ile Türkçe konuşma kaygısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ortalama farklılık bulunmakta ($p<0,05$) ve bu farklılığa göre Türkiye'de 0-2 yıl arasında yaşayan katılımcılar (109,11±10,82) en yüksek Türkçe konuşma kaygısına sahipken 6 yıl ve üzerinde yaşayan katılımcılar (95,27±9,33) en düşük Türkçe konuşma kaygısına sahip olmaktadır. Türkiye'de uzun zamandır yaşamakta olan bireylerin konuşma kaygısı durumlarının düşük olduğu

gözlemlenmişken Türkiye'ye yeni taşınan bireylerin konuşma kaygısı oranının yüksek olduğu görülmektedir.

Sonuç olarak, bu tezde ana dili Türkçe olan Ahıskalı Türk öğrencilerin Türkiye Türkçesiyle iletişim kurarken konuşma becerisi ve konuşma kaygısı yaşayıp yaşamadıkları tespit edilmiştir. Katılımcıların belli oranda konuşma kaygısı yaşadıkları gözlemlenmiştir. Bu araştırmanın Ahıskalı Türk topluluğunun konuşma kaygılarının giderilmesi yönünde çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

5.2. Öneriler

1. Buna benzer araştırmalar, Türkiye'de doğup büyüyen Ahıskalı Türk öğrencilerin üzerinde de yapılabilir.

2. Buna benzer araştırmalar, Ahıskalı Türk öğrencilerin sadece konuşma becerisi ve konuşma kaygısı üzerine değil yazma, okuma, dinleme becerileri ve kaygıları üzerine de yapılabilir. Çünkü dil ediniminde dört temel becerinin bulunması önem arz etmektedir.

3. Bunun gibi araştırmalar sadece Ahıskalı Türkler üzerine değil de azınlık olan ve sürgün görmüş diğer milletler üzerine de yapılabilir.

4. Bu çalışma, Bursa Uludağ Üniversitesinde öğrenim gören Ahıskalı Türkler ile gerçekleştirilmiştir. Türkiye'de farklı üniversitelerde ya da şehirlerde yaşayan Ahıskalı Türkler ile de çalışmalar yapılması daha sağlıklı sonuçlara ulaşılması açısından önemlidir.

5. Ahıskalı Türklerin konuşma kaygılarına yönelik yapılan çalışma sonuçları incelenerek özellikle eğitim ortamında Ahıskalı öğrencilerin kendilerini daha rahat ifade edebilmelerine olanak sağlanmalıdır.

6. Ahıskalı Türk öğrencilerin sadece kendi aralarında değil diğer öğrenciler ile kaynaşmalarını sağlayacak sosyal ve kültürel etkinlikler düzenlenebilir.

Kaynakça

Akan, D., Yalçın, S., Yıldırım, İ., & Bayata, G. (2017). Erzincan'da Yaşayan Ahıskalı Türk Öğrencilerin Eğitim Sürecinde Yaşadıkları Sorunların Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Uluslararası Ahıska Türkleri Sempozyumu*. (Ed. Akın, H.). Erzincan Üniversitesi. ss. 271-278.

Aktaş, Ş. & Gündüz, O. (2003). *Yazılı ve Sözlü Anlatım. Kompozisyon Sanatı, Konuşma*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Akyol, H. (2006). *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Kök Yayınları.

Akyol, H. (2007). *Okuma. İlköğretimde Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Akyol, H. (2008). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Kök Yayınları.

Akyol, H. (2012). *Türkçe Öğretim Yöntemleri*. (Gözden geçirilmiş 5. Baskı) Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Aliyeva Çınar, M. (2020). *Ahıska Bölgesindeki Gürcülerin Konuştuğu Türk Ağzı*. Ankara: Astana Yayınları.

Aliyeva M. (2013). Ahıska Türklerinde Kültür ve Dil Değişimi, *Ahıska Vizyonu 2013*, İstanbul: Anadolu Ofset.

Aliyeva, M. (2012). Ahıska Türklerinde Halı Kültürü. *Arış Dergisi*, Sayı 8, Atatürk Kültür Merkezi Yayınları, Ankara, ss. 16-25.

Altunbaş Yavuz, S. (2017). Türkiye'de Ahıskalı Olmak ve İlkokuma-Yazma Öğrenmek. *Erzincan Üniversitesi Uluslararası Ahıska Türkleri Sempozyumu.* (Ed. Akın, H.). Erzincan Üniversitesi. ss.417-424.

Anderson, P. L., Zimand, E., Hodges, L. F. & Rothbaum, B. O. (2005). *Cognitive Behavioral Therapy For Public Speaking Anxiety Using Virtual Reality For Exposure, Depression And Anxiety*, 22. Anxiety And Behavior. New York. Academic Press. pp. 3-20.

Arslan A., M & Yıldırım, Ö. (2017). Erzincan-Üzümlü'deki Ahıska Türklerinin Türkiye Türkçesini Öğrenme Zorlukları. *Erzincan Üniversitesi Uluslararası Ahıska Türkleri Sempozyumu*. (Ed. Akın, H.). Erzincan Üniversitesi. ss. 293-298.

Avşar, Z. & Tunçalp, Z. S. (1994). *Sürgünde 50. Yıl Ahıska Türkleri*. Ankara: Türk Kültür ve Sanat Kurulu Yayınları.

Aydın, S. & Zengin, B. (2008). Yabancı Dil Öğreniminde Kaygı: Bir Literatür Özeti. *Dil ve Dilbilimi Çalışmaları Dergisi*, 4(1). ss. 0-94.

Aydıngün, A. & Aydıngün, İ. (2015). *Ahıska Türkleri: Ulusötesi Bir Topluluk*. Ulusötesi Aileler, Ankara: Ahmet Yesevi Üniversitesi.

Aydin, E. (1999). Bioethics Regulations In Turkey. *Journal Of Medical Ethics*, *25*(5), 404-407.

Ayres, J. & Hopf, T. (1993). *Coping With Speech Anxiety*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation. pp. 58-84.

Ayvedi, T. & Güleç, E. 2018 Avrupa Dilleri Ortak Başvuru Metninin Program Geliştirme Ölçütleri Açısından Değerlendirilmesi. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, *6*(2), ss.161-194.

Banguoğlu, T. (1990). *Türkçe'nin Grameri*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Baştav, Ş. (1995). Sabir Türkleri. *Belleten Türk Tarih Kurumu Dergi*, 5(*17*,18) ss. 53-99.

Bayraktar, R. (2013). Zorunlu Göç'ten Ulus-Ötesi Yurttaşlığa. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, *12*(24), ss. 109-126.

Buntürk, S. (2007). *Rus Türk Mücadelesi'nde: Ahıska Türkleri*. Berikan Yayınları.

Cemiloğlu, M. (1995). *Türkçe Öğretimi*. Bursa: Bursa Uludağ Üniversitesi Basımevi.

Clevenger, T. (1959). *A Synthesis Of Experemental Research İn Stage Fright.* Quarterly Journal Of Speech, 45, ss. 134-145

Coşkun, E. (2009). Yazma Eğitimi. A. Kırkkılıç ve H. Akyol, (Ed.), *İlköğretimde Türkçe Öğretimi* içinde (49-91). Ankara: Pegem Akademi.

Çakır, İ. (2010). Yazma Becerisinin Kazanılması Yabancı Dil Öğretiminde Neden Zordur? *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *1*(28), ss. 1-12.

Çetin, D. (2017). Dil Becerileri: Anlatma. (Konuşma ve Yazma Becerileri). Hayati Develi, Cemal Yıldız, Mustafa Balcı, İbrahim Gültekin & Deniz Melanlıoğlu (Edt). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi El Kitabı* içinde. İstanbul: Kesit Yayınları.

Çınar, İ. (2015). *Atabek Yurdu. Jeokültürel Yaklaşım*. İstanbul: IQ Yayıncılık.

Çınar, İ. (2021). *Etnopedagoji: Atabek Yurdu*. (Geliştirilmiş 3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Demiray, E. (2011). *Ahıska Türkleri Ağzı*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.

Demircan, Ö. (1990). *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri*. İstanbul: Can Ofset.

Demirel, Ö. (2011). *Yabancı Dil Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Devrisheva F. (2010). *Kazakistan'da Ahıska Türklerinin Sosyal-Kültürel Yapılarındaki Değişmeler*, (Yüksek Lisans Tezi) YÖK'ten alınmıştır. Ankara Üniversitesi.

Dilaçar, A. (1968). *Dil, Diller ve Dilcilik*. Ankara: Türk Dili Kurumu Yayınları.

Driscoll, M.P. (2017). *Öğretim Süreçleri ve Öğrenme Psikolojisi*. (Ömer Faruk Tutkun, Seçil Okay, Evrim Şahin, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.

Edizer, Z. Ç. (2013). Kitap İncelemesi-Okuma Eğitimi Kuram ve Uygulama. *Sakarya University Journal Of Education*, *3*(3), 139-140.

Ehmedov, H. (1985). *XIX. Asır Azerbaycan Mektebi*, Bakü: Maarif Neşriyatı.

Emiroğlu, S. (2013). Konuşma Eğitimi. Durmuş, M. ve Okur, A. (Edt.), *Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı* içinde (ss. 277-276), Ankara: Grafiker Yayınları.

Emiroğlu, S. (2013). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dinleme Sorunlarına İlişkin Görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *6* (11), ss. 269-318.

Ergin, M. (1995). Üniversiteliler İçin Türk Dili, İstanbul: Bayrak Yayınları,

Ergin, M. (2009). *Türk Dil Bilgisi.* İstanbul: Bayrak Basım.

Erten, H. (2014*) Diasporada Dini Yaşamak Azerbaycan Ahıska Türkleri Örneği*. Konya: Palet Yayınları.

Ferah, A. (2001). İlk Okuma-Yazmada Ses Algısı. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, *2*(80), ss. 27-28.

Geçtan, E. (1982). *Çağdaş Yaşam Normal Dışı Davranışlar*. Ankara: Maya Yayınları.

Gedizli, M. (2006). *Söyleyebilmek, Konuşma Nedir?* İstanbul: Marka Yayınları.

Gliner, J. A., Morgan, G.A. & Leech, N. (2015). *Uygulamada Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Nobel Yayınevi.

Gökalp, Z. (1975). *Türkçülüğün Esasları*, İstanbul: Sebil Matbaacılık.

Grabe, W. & Stoller, F. L. (2002). *Teaching Reading*. *Essex: Pearson Education*.

Güçbilek, B. (2014). *Farklı Liselerde Öğrenim Gören Öğrencilerin Mükemmeliyetçilik Özellikleri İle Yabancı Dil Kaygıları Arasındaki İlişki* (İstanbul İli Maltepe İlçesi Örneği). (Yüksek Lisans Tezi). YÖK'den Alınmıştır. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul

Güleryüz, H. (2003). *Yaratıcı Çocuk Edebiyatı.* Ankara: Pegem Yayıncılık.

Güneş, F. (2007). *Türkçe Öğretimi Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Güneş, F. (2018). Öğretmen Yetiştirmede Beceri Yaklaşımı. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, *3*(2), 1-16.

Gürzap, C. (2004). *Konuşan İnsan*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Güvenç B. (2010). *Türk Kimliği Kültür Tarihinin Kaynakları* (Gözden Geçirilmiş İkinci Baskı). İstanbul: Boyut Yayınları.

Güzeloğlu, C. (2018). *Kazakistan'da Çimket Bölgesinde Sürgünde Yaşayan Ahıska Türklerinin Kültür Çatısı: Doğum, Düğün, Ölüm Adetleri*. Ankara: Gence Akademi Yayınları.

Hacılı A. (2014). Ahıskalı Türklerin Medeniyeti. Rasim Bayraktar (Ed.), *Uluslararası Ahıskalı Türklerin Hukuki ve Sosyal Sorunları Sempozyumu Bildiriler Kitabı* içinde, (ss. 467-474). Giresun: Giresun Üniversitesi.

Hasırcı, S (2016). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Okuma Becerisinin Yeri. Faruk Yıldırım & Burak Tüfekçioğlu (Edt.). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi* içinde. (ss.115-127). Ankara: Pegem Akademi.

Hergüner, S. (2007). Yabancı Dil Öğretiminde Beden Dilinin Etkili Bir Şekilde Kullanılması. *Türkiye'de Yabancı Dil Eğitimi Ulusal Kongresi Bildiri Kitabı,* Ankara, ss. 22-23.

Hill, A. (1969). *A. Linguistics. Vocie Of America Lectures*. Maryland: Rockville.

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B & Cope, J. (1986). *Foreign Language Classroom Anxiety*. The Modern Language Journal, 70(2), ss. 125-132.

Karadüz, A. (2010). Dil Becerileri ve Eleştirel Düşünme. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic. 5*(3), ss. 1566-1593.

Karakuş Tayşi, E. (2017). Dil Becerileri-Anlama (Dinleme ve Okuma Becerileri). Hayati Develi, Cemal Yıldız, Mustafa Balcı, İbrahim Gültekin & Deniz Melanlıoğlu (Ed.).*Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi El Kitabı* içinde. İstanbul: Kesit Yayınları.

Karasar, N. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemi.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Karatay, H. (2011). *Okuma Eğitimi Kuram ve Uygulama*, Ankara: Berikan Yayınevi.

Karatay, H. (2013). *Süreç Temelli Yazma Modelleri: Planlı Yazma ve Değerlendirme. Yazma Eğitimi.* Ankara: Pegem Yayıncılık.

Kavcar, C. & Sever, S. (2005). *Türkçe öğretimi: Türkçe ve sınıf öğretmenleri için*. Engin Yayınevi.

Kent, R. D. & Read, C. (2002). *The acoustic analysis of speech*. Singular.

Khaki, N. (2014). Improving Reading Comprehension İn A Foreign Language: Strategic Reader. *Journal Of Education, 14*(2). p. 187

Kırzıoğlu, F. (1998). *Osmanlılar'ın Kafkas-Elleri'ni Fethi* (1451-1590). Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.

Kirazlı, N. & Ateş, M. (2016). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Görsel ve İşitsel Materyal Kullanımı. *I. International Academic Research Congress,* ss. 3290-3299.

Korkmaz, B. (Ed.) (2008). *100 Soruda Dil ve Konuşma Bozuklukları*. İstanbul: Doğan Kitap.

Korkmaz, Z. (1995). *Türk Dili Üzerine Araştırmalar*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Kurudayıoğlu, M. & Kana, F. (2013). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dinleme Becerisi ve Dinleme Eğitimi Özyeterlik Algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 9 (2), ss. 245-258.

Kurudayıoğlu, M. (2003). Konuşma Eğimi ve Konuşma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Etkinlikler. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 8(13), s. 287-308.

Lewis, A. (1970). The Ambiguous Word "Anxiety". *International Journal Of Psychiatry*, 9, ss. 62–79.

Mazzarella, M. & Dimitrius, J. E. (1999). Reading People How To Understand: People And Predict Their Behavior Any Time Any Place. USA: Published by The Ballantina Published Group. pp. 3-281.

MEB (2021). Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Çeviri Komisyonu. *Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni Öğrenme-Öğretme-Değerlendirme: Tamamlayıcı Cilt.* Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları.

Memmedli, G. (2021). Ahıska Bölgesinde Türklerin Eğitim Tarihi. *Ahıska Türk Okullarında Öğretim Özellikleri*. Konya: Eğitim Yayınevi. ss. 55-72.

Murat, A. & Ercan A. (2015). Türkçe Öğretmenlerinin Dinleme Stillerinin İncelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *34*(2), ss. 107-119.

Niyazov, A. (2016). Ahıska Ahmediye Kütüphanesi Medeniyet Sanat, *İMÜ Sanat, Tasarım ve Mimarlık Fakültesi Dergisi*, Cilt: 2, Sayı: 2, ss. 27-46.

Öner, G. & Gedikoğlu, T. (2007). Ortaöğretim Öğrencilerinin İngilizce Öğrenimlerini Etkileyen Yabancı Dil Kaygısı. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), ss. 144-155.

Özbay, M. & Bahar, M. (2012). İleri Okur ve Üst Biliş Eğitimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitimi*, Sayı: 1/1. ss. 177-198

Özbay, M. & Çetin, D. (2013). Dinleme Becerisinin Geliştirilmesinde Prozodik Farkındalığın Önemi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (26), ss. 155-175.

Özbay, M. (2005). Bilim ve Kültür Aktarıcısı Olarak Yazı. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları (HÜTAD)*, (2), ss. 67-74.

Özbay, M. (2005a). Sesle İlgili Kavramlar ve Konuşma Eğitimi. *Millî Eğitim*, Sayı 168, ss. 116-125.

Özbay, M. (2006). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri 2*. Ankara: Öncü Kitap.

Özbay, M. (2012). *Anlama Teknikleri: II Dinleme Eğitimi*. (Gözden Geçirilmiş 3. Baskı), Ankara: Öncü Kitapevi.

Özcan, A. O. (1991). İlk Okuma Yazma Döneminde Yazma Becerisini Öğrenme. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Dergisi*, Sayı 3, ss. 203-207.

Özdemir, E. (2008). Güzel ve Etkili Konuşma Sanatı (6. Basım). *İstanbul: Remzi Kitapevi*.

Özen, A. (1978). *Guide For Methodology and Practice Teachıng*. Ankara: Gazi Eğitim Enstitüsü Yayınları.

Özgür, İ. (2003). *Konuşma Bozuklukları ve Sağaltımı*. Adana: Nobel Kitabevi.

Öztürk, Ö. (1985). *Psikanaliz ve Psikoterapi*. Ankara: Sevinç Matbaası.

Özyar, G. S. (2012). *Okuma Becerisinin Geliştirilmesi ve Çocuğun Dil-Kavram Gelişmesi Bağlamında Yalvaç Ural'ın Çocuk Kitapları.* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Piccardo, E., Berchoud, M., Cignatta, T. & Mentz, O. (2011). *Parcours D'évaluation, D'apprentissage Et D'enseignement À Travers Le CECR*. Council Of Europe.

Piriyeva, S. & İzdebayeva, G. (2014). Kazakistan'da Ahıska Türklerinde Eğitim*, Uluslararası Ahıskalı Türklerin Hukuki ve Sosyal Sorunları Sempozyumu Bildiri Kitabı* içinde, ss. 331-340.

Price, M. L. (1991) The Subjective Experience Of Foreign Language Anxiety: Interviews With Highly Anxious Students. In E. K. Horwitz & D. J. Young (Eds.), Language Anxiety: From Theory And Research To Classroom İmplications (Pp. 101-108). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Roucek, S. (1986). *Study Of Foreign Languages*. New York: Philosophical Library.

Russel, B. (1973). *The Uses Of Language Concepts And Processes* (Ed: Joseph A Devite). Englewoord Cliffs: Prentice Hall Inc.

Sakartvelo (1918). Sakartvelo (საქართველო) Qəzeti. Tiflis.

Sallabaş, M. E. (2012). Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Konuşma Kaygılarının Değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, *7*(3). ss. 2199- 2218.

Seferov, R. & Akış, A. (2008). Sovyet Döneminden Günümüze Ahıska Türklerinin Yaşadıkları Coğrafyaya Göçlerle Birlikte Genel Bir Bakış. *Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, ss. 393 -410.

Sever, S (2004). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. (Gözden geçirilmiş 4. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Sofu Suroğlu, M. (2012). *Öğretmen Adaylarının Konuşma Kaygıları* (Yüksek Lisans Tezi) YÖK'ten alınmıştır. Sakarya Üniversitesi Eğitim Enstitüsü, Sakarya.

Spielberger, C. D. (1966). *Theory And Research On Anxiety*. İn C.D. Spielberger (Edt.) Anxiety And Behavior. New York. Academic Press. pp. 3-20.

Şahin, A. (2010). *Kırsal Kesimde Görev Yapan Öğretmenlerin İlk Okuma ve Yazma Öğretiminde Karşılaştıkları Problemler. Education Sciences*, *5*(4), ss. 1738-1750.

Şakiroğlu, R. (2016). *Sosyal-Kültürel ve Dinî Yönleriyle Azerbaycan'ın Saatlı İline Bağlı Şirinbey Köyü. (Ahıska Türkleri Örneği)* (Doktora Tezi) YÖK'ten alınmıştır. Necmettin Erbakan Üniversitesi.

Şakiroğlu, R. (2020). Din ve Kültür Açısından Ahıska Türkleri (Azerbaycan Örneği). *Hasret Kokan Yurdumuz: Sürgünün 75. Yılı Ahıskalı Türkler içinde* (Ed. Mürseloğlu, R.). İstanbul: Efe Akademi Yayınları.

Şakirov, R. (2002). *Tarihte Ahıska Türkleri: "Garibim Gurbetlerde"* (Doktora Tezi), İstanbul: Marmara Üniversitesi.

Taşer, S. (1987). *Konuşma Eğitimi*. Ankara: Dost Kitapevi Yayınları.

Taşer, S. (2000). *Örneklerle Konuşma Eğitimi*. İstanbul: Papirus Yayınevi.

TDK, (2022). *Türkçe Sözlük,* Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Temizkan, M. & Sallabaş, M. E. (2009). Öğretmen Adaylarının Okuma ve Yazma Tutumlarının Karşılaştırılması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (27), ss. 155-176.

Temizyürek, F. (2008). Çocukta Dil Gelişim Süreci. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları (HÜTAD)*, (7), ss. 169-176.

Togan, Z. V. (1997). Türkler. *İslam Ansiklopedisi, 5*(1), s. 5.

Uçgun, D. (2007). "Konuşma Eğitimini Etkileyen Faktörler". *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(1), ss. 59-67.

Ülper, H. (2010). *Okuma ve Anlamlandırma Becerilerinin Kazandırılması*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Ünal, E. & İşeri, K. (2012). *Analysis Of The Relationship Between Reading And Writing Attitudes Of Teacher Candidates And Their Academic Achievements Through The Structural Equation Model. Ilkogretim Online, 11*(4). ss. 1066-1076.

Ünalan, Ş. (2004). *Dil ve Kültür.* (Gözden Geçirilmiş İkinci Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.

Yaman, H. & Karaarslan, F. (2012). Konuşma Becerisinin Geliştirilmesinde Beyin Fırtınası Tekniğinin Etkisi: Bir Eylem Araştırması. Ankara: *Electronic Turkish Studies*, *7*(4). pp. 545-563.

Yemenici A. (2002). *Beyin Araştırmaları Işığında Eğitim*, *Popüler Bilim, Eylül Sayısı*

Yılmaz, M. Y. (2014). İki Dillilik Olgusu ve Almanya'daki Türklerin İki Dilli Eğitim Sorunu. *Turkish Studies- International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkishor Turkic*, 9 (3), ss. 1641-1651.

Young, D. J. (1991). Preliminary Evidence For Reliability And Validity Of A Foreignlanguage Anxiety Scale. In E.K. Hortwitz (Eds.) *Language Anxiety: From Theory And Research To Classroom İmplications.* Prentice Hall, Englewood Cliffs.

Zeyrek, Y. (2001). *Ahıska Bölgesi ve Ahıska Türkleri*, Ankara: Pozitif Matbaacılık.

Zeyrek, Y. (2006). *Ahıska Araştırmaları*, Ankara: Kozan Yayınları.

Zeyrek, Y. (2015). *Ahıska Gül İdi Gitti*. Ankara: Çevrimiçi Kaynaklar.

EK 1. Etik Kurul İzni.



BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULLARI
(Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulu)
TOPLANTI KARARI

OTURUM TARİHİ	**OTURUM SAYISI**
26 Kasım 2021	**2021/10**

KARAR NO 24: Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nden alınan Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Sevinç KARA'nın "Bursa Uludağ Üniversitesinde Eğitim Gören Ahıskalı Türk Öğrencilerinin Konuşma Kaygısı Üzerine Bir Araştırma" konulu tez çalışması kapsamında uygulanacak ölçek sorularının değerlendirilmesine geçildi.

Yapılan görüşmeler sonunda; Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Sevinç KARA'nın "Bursa Uludağ Üniversitesinde Eğitim Gören Ahıskalı Türk Öğrencilerinin Konuşma Kaygısı Üzerine Bir Araştırma" konulu tez çalışması kapsamında uygulanacak ölçek sorularının fikri, hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğu başvurucuya ait olmak üzere uygun olduğuna oybirliği ile karar verildi.

Prof. Dr. Feridun YILMAZ
Kurul Başkanı

Prof. Dr. Abamüslim AKDEMIR Üye	Prof. Dr. Doğan ŞENYUZ Üye
Prof. Dr. Ayşe OĞUZLAR Üye	Prof. Dr. Vejdi BİLGİN Üye
Prof. Gülay GÖĞÜŞ Üye	Prof. Dr. Alev SINAR UĞURLU Üye

EK 2. Ölçek izni

24.06.2021 Gmail - Ölçek kullanma İzin isteme.



Sevinç Güneş Kara

Ölçek kullanma İzin isteme.
2 ileti

Güneş Kara 20 Ekim 2019 21:30
Alıcı:

Merhaba Değerli Hocam.

Ben Uludağ Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Yüksek Lisans Öğrencisiyim. İzniniz dahilinde, Dr. Öğr. Üyesi Minara Aliyeva Çınar'nın danışmanlığında TÖMER'de eğitim gören Ahıskalı Türk öğrencilerinin Konuşma kaygısını inceleme tezimde "Konuşma Kaygısı Ölçeği"ni kullanmak istiyorum. Öğretmen Adayların Konuşma kaygıları üzerine yazılmış olan Yüksek Lisans Tez çalışmanızı okudum. Eğer mümkünse, ölçeğinizin maddelerini gönderebilir misiniz?

Şimdiden ilginiz için çok teşekkür ederim.

Merve Sofu 21 Ekim 2019 22:34
Alıcı: Güneş Kara

Merhaba Sevgili Güneş,

Elbette tezimden faydalanıp ölçeğimi kullanabilirsin. Kaynak göstermek kaydıyla sana faydalı olmasını dilerim. Ölçeğim tezin içinde mevcut. Tezin son kısmında eklerde bulabilirsin.

İyi çalışmalar dilerim.

iPhone'umdan gönderildi

Güneş Kara şunları yazdı (20 Eki 2019 21:30):

[Alıntılanan metin gizlendi]

https://mail.google.com/mail/u/0?ik=654dffee42&view=pt&search=all&permthid=thread-a%3Ar-7391835124446806748&simpl=msg-a%3Ar718742... 1/1

EK 3. Konuşma Kaygısı Anketi.

Bu anket Bursa Uludağ Üniversitesinde eğitim gören Ahıskalı Türk öğrencilerin Türkiye Türkçesiyle iletişim kurduklarında konuşma kaygılarının olup olmadıklarını araştırmak için geliştirilmiştir. Sorulara vereceğiniz her bir yanıt problemin önem derecesini ortaya koymak için önem arz etmektedir. İçtenlikle cevaplayacağınızı umuyor, araştırmaya sağlayacağınız katkıdan dolayı teşekkür ediyoruz.

Not: Bu ankete verilen yanıtlar üçüncü kişiyle paylaşılmayacak ve yalnızca yüksek lisans tezi için veri niteliğinde kullanılacaktır.

Sevinç Kara

Kişisel Bilgi Formu

Fakülte:	
Bölüm:	
Cinsiyet:	Kadın ☐ Erkek ☐
Doğduğu ülke:	1. Kazakistan ☐ 2. Özbekistan ☐ 3. Kırgızistan ☐ 4. Rusya Federasyonu ☐ 5. Azerbaycan ☐ 6. Diğer (belirtiniz) ___________________
Ana dili:	1. Türkiye Türkçesi ☐ 2. Ahıska ağzı ☐ 3. Rusça ☐ 4. Diğer (belirtiniz) ________________
Türkiye'ye gelmeden önce Türkçe eğitimi aldınız mı?	1. Evet ☐ 2. Hayır ☐
Türkiye Türkçesi eğitimini kaç yıl önce aldınız?	1. 0-2 yıl ☐ 2. 3-5 yıl ☐ 3. 5 yıl üstü ☐ 4. Devam ediyor _________________________

Türkiye Türkçesi eğitimini nerede aldınız?	1. TÖMER ☐ 2. Yunus Emre Enstitüsü ☐ 3. Türkiye Türkçesiyle eğitim veren lise/üniversite. ☐ 4. Diğer (belirtiniz)____________________________
Ana dilinizden başka hangi dilleri iyi derecede biliyorsunuz?	1. Bilmiyorum ☐ 2. Rusça ☐ 3. Almanca ☐ 4. Diğer (belirtiniz) ______________________
Kültürel faaliyetlerinizi (kitap okuma, sosyal medya kullanma) hangi dillerde yapıyorsunuz?	1. Türkiye Türkçesi ☐ 2. Rusça ☐ 3. Diğer (belirtiniz) ______________________
Aile içinde veya arkadaş ortamında hangi dili/dilleri kullanıyorsunuz?	1. Ahıska ağzı ☐ 2. Türkiye Türkçesi ☐ 3. Rusça ☐ 4. Diğer (belirtiniz) ______________________
Ne kadar zamandır Türkiye'de yaşıyorsunuz?	1. 0-2 yıl ☐ 2. 3-5 yıl ☐ 3. 6 yıl üstü ☐

EK 4. Konuşma Kaygısı Ölçeği.

1-Kesinlikle katılıyorum 2- Katılıyorum 3- Kararsızım 4- Katılmıyorum 5- Kesinlikle katılmıyorum

Lütfen her maddeyi okuyunuz ve duygularınızı ifade eden en uygun seçeneği işaretleyiniz.	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1. Bir konuşma hazırlarken kendimi gergin ve sinirli hissediyorum.					
2. Bir çalışmada "Konuşma veya "topluluk önünde konuşma " kelimelerini gördüğüm zaman kendimi gergin hissediyorum.					
3. Konuşma yaparken düşüncelerim karışıyor ve şaşkın halde oluyorum					
4. Bir konuşma yaptıktan sonra hoş bir deneyime sahip olduğumu düşünüyorum					
5. Konuşma sırası bana geleceği zaman endişeleniyorum.					
6. Konuşma yapacağım zaman hiçbir korku duymuyorum.					
7. Konuşmaya başlamadan önce gergin ve sinirli olsam da başladıktan sonra sakin ve rahat hissediyorum.					
8. Bir konuşma yapmak için sabırsızlanırım.					
9. Eğitmen sınıfta konuşma yapmak için birini çağırdığı zaman kendimi gergin hissederim.					
10. Konuşma yaparken ellerim titremeye başlar.					
11. Konuşma yaparken kendimi rahatlamış hissediyorum					
12. Konuşma hazırlamaktan hoşlanırım.					
13. Söyleyeceklerimi önceden hazırladığım zamanlar korku içinde olurum.					
14. Bir kişi bana benim konuşmamla ilgili benim bilmediğim bir şeyi sorarsa kaygılanırım.					
15. Bir konuşma yaparken konuşmaya hâkim olduğumu hissederim.					

16. Konuşma yaparken zihnimde başka hiçbir şey olmaz.					



Lütfen her maddeyi okuyunuz ve duygularınızı ifade eden en uygun seçeneği işaretleyiniz.	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1. Konuşma yaparken korku içinde olmam.					
2. Konuşmaya başlamadan hemen önce terlerim.					
3. Konuşmaya başlamadan önce kalbim çok hızlı atar.					
4. Son zamanlarda kafama takılan kişiler, sorunlar yüzünden konuşma yapmak beni tedirgin eder.					
5. Konuşurken kelimeleri yanlış telaffuz edeceğimden endişe ediyorum.					
6. Konuşma yaparken üzerimde en sevdiğim kıyafetlerimin olması özgüvenimi arttırır.					
7. Konuşma yaparken dinleyicilerle göz göze geldiğim zaman söyleyeceklerimi unuturum.					
8. Konuşma yaparken dinleyicilerin bakışları ve başlarıyla beni onaylamaları beni rahatlatır.					
9. Konuşma yaparken dinleyicilerin sıkıldığını görmek konuşmamı hızlıca bitirme isteği uyandırır.					
10. Konuşma yaparken yanaklarım kızarır ve utanırım.					
11. Konuşma yaptığım konuda eksik olmak beni gergin hissettirir.					
12. Önceden konuşmanın provasını yaptığımda kendime olan özgüvenim artar.					
13. Konuşma yapmadan önce açık havada yürüyüş ve egzersiz yapmak rahatlamamı sağlar.					
14. Konuşma yapmadan önce başarılı bir konuşma yaptığımı hayal etmek motivasyonumu artırır.					
15. Sınıfta otururken konuşma korkumu yenmek için derin nefes alıp kendimi rahatlatırım.					
16. Konuşmayı yapacağım konuyla ilgili hazırlanmış materyallerim olmadan konuşmamı tamamlayamam.					

17. Konuşma yaparken sıklıkla ağzım korur, konuşma esnasında su içmek beni rahatlatır.					



Tablo 30. *Araştırma Örnekleminin Kişisel Bilgi Formu ve Frekans Değişkenleri değerleri bir arada*

		Frekans	Yüzde
Cinsiyet	Kadın	63	63
	Erkek	36	37
Doğum Yeri	Kazakistan	8	8
	Özbekistan	12	12
	Kırgısiztan	9	9
	Rusya Federasyonu	23	23
	Azerbaycan	39	40
	Diğer	8	8
Ana Dil	Türkiye Türkçesi	21	21
	Ahıska Ağzı	69	70
	Rusça	9	9
Türkiye Öncesi Türkçe Eğitimi	Evet	14	14
	Hayır	85	86
Türkçe Eğitimi Kaç Yıl Önce Alındı	0 -2 Yıl	21	21
	3- 5 Yıl	17	17
	6 Yıl ve üzeri	27	27
Türkçe Eğitim Kanalı	TÖMER	20	20
	Türkçe Eğitim Veren Okul	42	42
	Diğer	15	15
Yabancı Dil	Bilmiyorum	36	36
	Rusça	41	41
	Azerbaycan Türkçesi	14	14
	Diğer	8	8
Kültürel Faaliyet Dili	Türkiye Türkçesi	76	77
	Rusça	14	14
	Diğer	9	9
Yakın Çevre Dili	Ahıska Ağzı	44	44
	Türkiye Türkçesi	50	51
	Rusça	5	5
Türkiye'de Yaşama Süresi	0 - 2 Yıl	10	10
	3 - 5 Yıl	37	37
	6 Yıl ve Üzeri	52	52

EK 5. Öz geçmiş.

ÖZ GEÇMİŞ

Doğum Yeri ve Yılı:

Öğrenim Gördüğü Kurumlar:

Lise : 2006 – 2008 Nizami Gencevi / Taşkent/ Özbekistan.

Lisans : 2012 - 2016 Taşkent Devlet Şarkşınaslik Üniversitesi/ Özbekistan.

Yüksek Lisans : 2018 - 2022 Bursa Uludağ Üniversitesi / Türkiye

